



РОССИЙСКОЕ ФИЛОСОФСКОЕ ОБЩЕСТВО

МЕЖВУЗОВСКИЙ ЦЕНТР
ПРОБЛЕМ НЕПРЕРЫВНОГО ГУМАНИТАРНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ УРАЛЬСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ
УНИВЕРСИТЕТЕ ИМ. А.М.ГОРЬКОГО

Серия
«Философское образование»

Редакционный совет серии:

В.В.Ким (председатель), В.И.Копалов, И.Я.Лойфман,
К.Н.Любутин, Л.А.Мясникова, В.И.Плотников,
В.Д.Толмачев (редактор-координатор), Н.Н.Целищев,
Л.П.Чурина (ученый секретарь)

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
РОССИЙСКОЕ ФИЛОСОФСКОЕ ОБЩЕСТВО
УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. А.М.ГОРЬКОГО
ИНСТИТУТ ПО ПЕРЕПОДГОТОВКЕ И ПОВЫШЕНИЮ
КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ГУМАНИТАРНЫХ
И СОЦИАЛЬНЫХ НАУК
МЕЖВУЗОВСКИЙ ЦЕНТР ПРОБЛЕМ НЕПРЕРЫВНОГО
ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
УРАЛЬСКАЯ АССОЦИАЦИЯ ВЫСШЕГО ГУМАНИТАРНОГО
И СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Серия
«Философское образование»
Выпуск 28

РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ

Материалы научно-практической конференции
Екатеринбург, 23 мая 2001 г.

Екатеринбург
Издательство: «Банк культурной информации»
2002

УДК 1:37:353
ББК 1:74.04(2)
Р32

*Печатается по решению Межвузовского центра
проблем непрерывного гуманитарного образования*

Редакционная коллегия выпуска
В. В. Ким, И. Я. Лойфман, Н. Н. Целищев

Ответственный за выпуск
Н. Н. Целищев

Региональный компонент гуманитарного образования: проблемы реализации: Материалы науч.-практ. конференции: Екатеринбург, 23 мая 2001 г. / Мин-во образования Российской Федерации и др. — Екатеринбург: Издательство: «Банк культурной информации», 2002. — 128 с. — (Сер. «Филос. образование» / Ред. совет: В. В. Ким (предс.) и др.; Вып. 28).

ISBN 5—7851—0423—7

Сборник содержит сообщения участников конференции, в которых рассмотрены сущность и перспективы регионального подхода в образовании, обобщен научно-методический опыт реализации регионального компонента в гуманитарном образовании.

Для преподавателей высшей и средней школы.

УДК 1:37:353
ББК 1:74.04(2)
Р32

Научное издание

СЕРИЯ
«ФИЛОСОФСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»
Выпуск 28

**РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ
ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ:**
Материалы научно-практической конференции
Екатеринбург, 23 мая 2001 г.

Компьютерная верстка *В. Д. Толмачева*

Изд. лиц. № 071278 от 25.08.96

Подписано в печать 12.11.02 Формат 60х84 1/16. Бумага *Union Print*.

Гарнитура *Times New Roman Cyr*. Печать на ризографе.

Усл. печ. л. 7,44. Уч.-изд. л. 9,05. Тираж 100 экз.

Банк культурной информации.
620026, Екатеринбург, ул. Р. Люксембург, 56.
Тел./факс: + 7/3432/22—15—46. Отп. в изд.-ве.

© Уральский государственный
университет им. А. М. Горького
© Банк культурной информации,
оформление, серия, 2002

ISBN 5—7851—0423—7

РЕКОМЕНДАЦИИ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

(Екатеринбург, 23 мая 2001 г.)

I. Генеральной задачей российской системы образования в современную эпоху является формирование и развитие личности в соответствии с общенациональными приоритетами образования. Российская система образования призвана растить и воспитывать личность:

— как гражданина великой страны России, находящейся в центре мировых событий;

— как патриота, который интегрирован в национальную культуру и который осознает свою принадлежность к евразийскому суперэтносу;

— как гуманиста-коллективиста, усвоившего установки толерантного сознания;

— как творца, культурного специалиста, который способен к индивидуально-всеобщему труду в наукоемком производстве становящейся информационной цивилизации.

II. В органическом сочетании с федеральным компонентом национально-региональный компонент гуманитарного образования в средней и высшей школе призван:

— содействовать на региональном уровне эффективной реализации общенациональных приоритетов образования;

— знакомить учащихся с культурно-историческим, национально-этническим, экономическо-хозяйственным, территориально-географическим своеобразием региона;

— знакомить учащихся со спецификой технического развития на Урале, включая его влияние на поселения и образ жизни

ни (урбанизация, градообразующие производства), с социально-психологическими проблемами инновационной деятельности и информатизации, их влиянием на промышленный потенциал Уральского региона;

— соединять интересы региона с интересами личности и всего общества, связать перспективы человека и человечества во всех сферах жизни с творческой инициативой конкретной личности, с разнообразием интересов людей, их возможностей, позиций, форм организации;

— способствовать развитию деловой культуры личности как важнейшего фактора реализации инновационного типа экономического роста региона.

III. В целях органичного включения региональной тематики в гуманитарное образование необходимо:

— разработать региональные требования к содержанию государственных образовательных стандартов для различных уровней обучения;

— обеспечить программами и учебно-методическими пособиями спецкурсы региональной тематики по гуманитарным и социальным наукам;

— организовать региональный мониторинг образовательных программ и учебно-методических пособий нового поколения на предмет их соответствия государственным образовательным стандартам.

IV. Научно-методическое обеспечение федерально-региональной политики в области гуманитарного образования вменить Институту по переподготовке и повышению квалификации преподавателей гуманитарных и социальных наук при Уральском государственном университете им. А.М.Горького, Межвузовскому центру проблем непрерывного гуманитарного образования, Институту развития регионального образования.

Закрепить за Институтом по переподготовке и повышению квалификации преподавателей гуманитарных и социальных наук при Уральском государственном университете им. А.М.Горького статус федерально-регионального центра по гуманитарной переподготовке кадров различных категорий (преподаватели средних школ, колледжей и вузов, государственные служащие, депутатский корпус и др.).

Н.С.Рыбаков,
*Псковский областной
институт повышения квалификации
работников образования*

РЕГИОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Регион есть некая целостность (гомогенность), а потому его пространство помимо физико-географической, этнической, культурной, языковой общности включает в себя также и общность образовательную, то есть он обладает и специфично организованным и функционирующим образовательным пространством, носящим локальный характер. В этой связи неизбежно должны были появиться и появились термины «региональное образование», «региональный компонент содержания образования» и др., отражающие существование образования в рамках региона. Это означало, далее, что при разработке политики в области образования в последнее десятилетие ушедшего века в России приходилось на разных уровнях — от федерального до местного — обсуждать проблему развития образования в регионах.

Регионализация прочно охватила сферу образования и как тенденция развития образования нашла свое отражение в Конституции РФ, законе РФ «Об образовании» и целом ряде других нормативных документов Министерства образования России. Один из главных документов, на основе которого строится и осуществляется учебный процесс в системе общего образования, Базисный учебный план образовательных учреждений Российской Федерации, включает в свою структуру три взаимосвязанные компонента: федеральный, региональный и школьный. Это обязывает органы управления, департаменты образования субъектов Российской Федерации, институты повышения квалификации, другие образовательные учреждения уделять самое серьезное внимание развитию регионального компонента содержания образования.

К примеру, в Псковской области регулярно издаются сборники «Региональный базисный учебный план», разрабатываются стандарты регионального компонента содержания образования, создаются учебно-методические комплексы и учебники по региональному компоненту содержания образования, осуществляется монито-

ринг образовательного процесса в регионе, обсуждаются варианты концепции регионального компонента содержания образования. Одним словом, идет напряженная и интенсивная поисковая административно-управленческая, научно-методическая, организационная работа, которая является новой и вместе с тем достаточно сложной в самой сфере образования, причем она затрагивает интересы практически всех регионов Российской Федерации. Все это дает повод чуть более пристально посмотреть на проблему регионализации в методологическом ключе.

Автору этих строк в середине 90-х годов довелось в составе творческой группы разрабатывать проект развития образования Псковской области на 1996—1997¹ гг., в котором среди прочих обсуждались и проблемы специфики образовательного процесса в данном регионе, своеобразие и принципы осуществления региональной образовательной политики. Здесь говорилось, что на федеральном уровне разрабатываются общие принципы обучения и воспитания, стандарты образования, нормативные документы, регламентирующие деятельность образовательных учреждений в целом. На региональном уровне предполагается учитывать своеобразие того региона, где созданы и функционируют образовательные учреждения разных типов. Особо подчеркивалось, что важно исходить из гармонической связи социокультурной среды региона (культурно-исторических традиций, этнонациональных и конфессиональных особенностей, менталитета, геополитических приоритетов, социально-политических связей и т.д., чем так богат Псков как один из древнерусских центров, который в 2003 г. отмечает 1100-летие со дня первого упоминания его в летописи) с принципами и содержанием образования, утвержденными на федеральном уровне, из их взаимной адаптации.

Впрочем, сами эти требования являются довольно общим переложением проблемы соотношения единичного, особенного и общего, где в первом приближении под общим понимается федеральный уровень, под особенным — региональный, под единичным — уровень отдельного образовательного учреждения, которое является основной единицей (субъектом, носителем) образовательного процесса, где работают конкретные учителя и обучают конкретных детей.

Для того чтобы более обстоятельно говорить о решении проблем регионализации образования, необходима соответствующая концепция образования, которая и могла бы быть «адаптирована» под нужды региона. Разумеется, можно пойти по иному пути — отказаться от общей концепции и сразу предложить то, что явно годится именно для конкретного региона. По такому пути, кстати, пошли авторы многих региональных программ, что вполне понятно. Но с методологической точки зрения данный ход выглядит сомнительным хотя бы уже потому, что в этом случае для каждого региона приходится «придумывать» свою особую концепцию развития образования, а вместе с ней и особенную концепцию образования вообще. Ведь нельзя же строить концепцию развития образования, не определив, что есть образование! И получается, что приходится разрабатывать концепции *ad hoc*, то есть к случаю каждого региона. Эвристич-

ность такого пути становится проблематичной по той причине, что регион — пусть и отдельный, единичный случай проявления общего (целого), но все же случай проявления именно общего, так что рано или поздно придется браться за разработку более общей концепции образования.

Методологически здесь возможны разные ситуации, влекущие за собой непростые проблемы.

Во-первых, либо общая концепция развития образования должна будет сложиться путем суммирования из множества региональных концепций. Но общее никогда не является суммой отдельного. И тогда получается, что с точки зрения общего труд, потраченный на разработку частных, региональных концепций, становится малопродуктивным. Хотя, разумеется, в той или иной мере опыт создания региональных концепций может и должен быть учтен.

Во-вторых, либо появится общая концепция образования, на основе которой будет принята к исполнению Федеральная программа развития образования. Действительно, в 2000 г. появилась Федеральная программа развития образования, которая, правда, не подкреплена общей концепцией развития образования. В таком случае встает проблема «состыковки» уже существующих региональных программ с Федеральной, по отношению к которым последняя оказывается основным государственным документом. Следует сказать, что в последнее время вообще возникла проблема соответствия местных, региональных законов Конституции РФ, другим государственным законодательным актам, вплоть до отмены отдельных местных законов. С практической точки зрения мы сталкиваемся здесь с задачей адаптации Федеральной программы к специфике региона, причем этот процесс всегда ограничен определенными рамками. При разработке проекта программы развития системы образования Псковской области на 2001—2004 годы автору этих строк в составе соответствующего творческого коллектива пришлось данной проблемой заниматься вплотную.

В-третьих, либо необходимо всерьез заняться разработкой общей концепции образования, ориентируясь не на конкретную практическую ситуацию, скажем, ожидаемый демографический спад рождаемости населения в России, к чему апеллируют многие инициаторы введения 12-летнего общего обучения, а на рассмотрение фундаментальных вопросов образования: что оно такое само по себе, каковы его место и функции в жизни человека и общества вообще, как они модифицируются от эпохи к эпохе и др.

Понятно, что здесь как раз и предстоит серьезная исследовательская работа, совсем не связанная с конъюнктурными предпочтениями «на потребу дня». Но этот путь не столь прост и не гарантирует скорейших результатов, особенно в России, где многим дельцам хочется вложить свои капиталы в прибыльное дельце и как можно быстрее получить огромные доходы, а ждать чего-то там далеко, в перспективе не очень хочется, да и прогореть можно. Но ведь с образованием так не бывает. Один только широкомасштабный эксперимент по совершенствованию содержания и структуры образования, который начался в России с 1 сентября 2001 года, рассчитан на

6—8 лет, после чего только и можно надеяться на получение более-менее окончательных результатов, чтобы решить — что следует изменять, а что было ошибочным и требует отклонения. И совсем непростой задачей в этом случае становится адаптация подобного рода концепции к региональным особенностям, хотя она и не является безнадёжной. Пожалуй, здесь возникает необходимость синтезировать первые две ситуации. Но этот случай требует философско-методологического, социокультурного, а возможно, и метафизического подхода к проблеме образования.

Итак, чтобы разобраться с региональным образованием, прежде следует обратиться к вопросам о сути образования вообще, его целях и задачах. А это предполагает изучение истории данной проблемы, которая дает много интересного на этот счет. К примеру, О.В.Батлук, автор ряда интересных публикаций по истории философии образования, на основе изучения взглядов Цицерона и Сенеки на образование и трансляции их в современные условия, приходит к категоричному выводу: «Задачи образования и государственные интересы исключают друг друга: или мы сохраняем себя ради учебного досуга или растрачиваем краткое время собственной жизни на общественные дела.

Таковы позиции, составляющие существо данной проблемы: либо мы учимся *ради* государства, либо *вопреки* ему. И, на наш взгляд, каждый раз, когда обсуждаются перспективы *образовательной реформы*, подобное рассмотрение следует начинать не с вопросов, как и кого мы будем учить, а с того самого очевидного и вместе с тем самого трудного — ради чего?»². В итоге возникает дилемма: либо образование служит для решения задач государственного масштаба, либо оно необходимо исключительно для индивидуального совершенствования личности. В современной литературе по проблемам образования эта дилемма обычно интерпретируется через взаимодополнительность социоцентристского и антропоцентристского определений образования. Первое определение акцентирует внимание на том, что образование представляет собой механизм воспроизводства общественного интеллекта и способ трансляции социокультурного опыта, тогда как второе говорит о способе развития человека³.

Дилемма образования может быть переформулирована следующим образом: может ли само государство стать лучше, совершеннее, если все его подданные будут образованными людьми, в пределе — все с учеными степенями? Положительный ответ на этот вопрос далеко не очевиден, да и история государств, в том числе и российского, свидетельствует об обратном. Во-первых, стояли у власти и управляли государством далеко не всегда образованные люди, скорее наоборот. И даже если у власти находятся люди с учеными степенями, а в настоящее время у российских государственных мужей тяга к обретению ученых степеней особенно сильна, то позитивные сдвиги в эволюции государства из этого автоматически не следуют. Во-вторых, негативное отношение к образованию у властей предрержащихся складывается нередко не из-за невежества чиновников, а по той причине, что связь между решением государ-

ственных проблем и развитием образования далеко не всегда очевидна. Именно поэтому и должны быть весьма тщательно изучены механизмы и каналы связи между индивидуальным развитием граждан, которое реализуется через развитую систему образования, и влиянием их совершенствования на решение государственных проблем. Тем более, что в столь острой форме дилемма образования предстает прежде всего теоретически, подобно многим известным древнегреческим апориям, резкому разграничению мышления и мнения у Парменида или же противоположению сущего и должного в принципе Юма. На практике же эти дилеммы и принципы постоянно и благополучно разрешаются, что свидетельствует о существовании между ними какой-то неуловимой глубинной связи, до которой человеческая мысль пока не в силах добраться. Исходя из существования этой связи, перейдем теперь к обсуждению проблемы регионализации образования в свете общей идеи образования.

В Программе развития образования Псковской области (1996—1997 гг.) авторы предложили параметрическую модель образования, суть которой вкратце можно представить так: образование есть 1) вхождение человека в мир, 2) постижение им смыслов бытия, 3) обретение человеком собственного образа и 4) пробуждение и становление духовности. Позже эта модель получила название матрицы образования, которая могла быть применена для анализа разных уровней образования от федерального до местного. При этом подчеркивалось, что главная цель образования — индивид, развитие способностей и задатков которого становится базой для формирования личности⁴. То есть, казалось бы, мы предпочитали разрешение дилеммы в пользу индивида, но не государства. Но при дальнейшем рассмотрении проблемы обнаруживалось, что образование индивида невозможно осуществить вне государства, без обращения к его помощи, без создания со стороны государства соответствующих условий для осуществления и получения образования. Но раз государство, тем более, общество, участвует в образовательном процессе, то, стало быть, стратегические цели образования и не менее стратегические цели государства должны пересекаться, в чем-то они даже накладываются друг на друга, совпадают⁵. А значит, модель образования, акцентирующая внимание на индивиде, имплицитно содержит в себе и другую часть дилеммы, касающуюся государства. Впрочем, справедливо и обратное, ибо индивид и общество, подданный государства и государство — категории соотносительные, равно как часть и целое, так что одна из них непременно предполагает другую.

Но более важным оказалось другое. Мы попытались преломить весь многообразный, объемный образовательный процесс через данные параметры, проведя через них сопоставление содержания образования федерального и регионального уровней, выявив внешние и внутренние противоречия, а также адаптировав к выделенным параметрам цели федерального и регионального уровней образования. И вот здесь далеко не все получилось так, как хотелось бы. Оказывается, что внутри параметров разбиение их содержания на данные уровни проходит с большим трудом. Скажем, легко было

проделать это с вхождением человека в мир. На региональном уровне это означает формирование разветвленного образовательного пространства региона, представленного разными типами образовательных учреждений. При этом важно, чтобы формирование образовательного пространства региона осуществлялось на оптимальных условиях, предусматривающих рациональное соотношение частных и государственных школ, инновационных образовательных учреждений, необходимое и достаточное количество высших учебных заведений, обеспечивающих потребности региона в кадрах высшей квалификации и т.д. Данная проблема является довольно актуальной в масштабах всей России и оказывается наиболее специфичной в региональном контексте. Она чрезвычайно обостряется в связи с наложением целого ряда финансово-экономических ограничений на тот или иной регион. Вообще образовательное пространство можно «представить как целостную систему, в которую в качестве элементов... входят институциональная, регулятивно-управленческая и информационно-коммуникативная подсистемы. При этом... основным системообразующим элементом является институциональная, поскольку на нее замыкаются все остальные»⁶. Указывая на необходимость исследования проблемы образовательного пространства, мы, тем не менее, не можем во всем согласиться с авторами данной цитаты. Разумеется, если к проблеме образования подходить преимущественно в социологическом плане, то институциональная подсистема будет основной. Но если брать образование в философско-мировоззренческом аспекте, то указанная подсистема должна уступить место иным составляющим, которые в структуру образовательного пространства непосредственным образом не входят.

Мы имеем в виду толкование образования Гегелем, который утверждал, что оно представляет собой восхождение (поднятие) отдельного существа к своей всеобщей природе⁷. Человек, подчеркивал он, существо двойственное: природное и духовное. Он должен согласовать между собой эти две стороны. Образование и есть процесс согласования этих сторон друг с другом и удержание их в единстве. Образовать себя, по Гегелю, и означает привести свою единичность в соответствие со своей духовностью, сделать последнюю доминирующей. С Гегелем согласен Х.-Г. Гадамер: «Общая сущность человеческого образования состоит в том, что человек делает себя во всех отношениях духовным существом. Тот, кто предается частностям, необразован...»⁸. Об этом же, но в несколько ином аспекте говорит С.Л. Франк: «"Образование" во внешнем смысле есть простое знание данных внешнего мира; но подлинное образование есть такое интимное обладание духовной реальностью, выходящее за пределы моего "я", которое означает *внутреннее* овладение ЕЮ, включение ее в состав моей личной жизни»⁹.

Если мы обратимся ко второму параметру — постижению человеком смыслов бытия, то здесь речь идет, во-первых, о способах организации содержания учебного материала (какие сущности бытия, устройства мира он должен и может постигать), во-вторых, о технологиях, скажем так, обучения, способах предъявления этого

содержания ученику в процессе осуществления главного дидактического отношения «преподавание — учение» (как, какими способами и путями он постигает смыслы бытия). Возможности регионального компонента содержания обучения в этом случае становятся уже довольно ограниченными, поскольку действует государственный образовательный стандарт, гарантирующий на федеральном уровне получение учеником обязательного минимума содержания. При этом введение регионального компонента в содержание образования оказывается проблематичным, скажем, для предметов естественно-математического цикла (физики, математики, химии), хотя география, биология, краеведение это допускают. Потому основная возможность акцентирования внимания на региональном компоненте приходится на гуманитарные дисциплины (литература, история). Однако и здесь сразу же возникают методологические проблемы. Было бы неправильно замыкаться, скажем, на изучении истории Псковского края исключительно с точки зрения жителя этого региона, поскольку регион — это, как правило, часть в составе целого. А потому предпочтительнее раскрытие исторического прошлого региона, его культурных, этнических, географических и прочих особенностей в общем контексте истории России, а также мировой цивилизации в целом. Хотя, понятно, такой подход требует более тщательной проработки содержания регионального материала. Сосредоточение на региональном компоненте содержания чревато «съезживанием» когнитивной сферы развития личности, концентрацией ее интересов исключительно на местном материале, в результате чего вместо восхождения ко всеобщему и формирования универсального видения мира может случиться понижение степеней ее способности к целостному и связному мировосприятию. Это, к сожалению, все шире и шире распространяющееся явление получило в настоящее время название «кроссвордного образования», «мозаичного, некогерентного, или клипового мышления».

В самом процессе постижения человеком смыслов бытия заключен важный момент: постижение смыслов бытия есть вместе с тем и процесс искания человеком смысла собственного бытия. Здесь следует иметь в виду еще одно обстоятельство: соотношение универсума смыслов бытия вообще со смыслом человеческого бытия и обогащение раскрывающимся перед человеком универсумом смыслов своей собственной жизни. «"Восхождение ко всеобщему" в образовании предстает как восхождение к универсуму смыслов, в целом как интериоризация эталонов социальной деятельности»¹⁰. Тем самым содержание образования, включая и его региональный компонент, не говоря уже о технологиях раскрытия этого содержания перед обучающимися, обретает свое антропологическое, гуманистическое и личностное измерение. А это дает основание перейти к третьему параметру образования как обретению человеком собственного образа.

Но при попытке раскрыть содержание данной формулы возникают новые трудности. Прежде всего законен вопрос: Каким должен быть «собственный образ» человека? Сразу же всплывает второй: Кто устанавливает меру этого образа? Далее напрашивается тре-

тий: Каковы вообще основания образа? Не будет лишним и четвертый: А что собой представляет образ вообще? И пятый: Если есть образ, следовательно, должен быть и оригинал, но в чем он выражен?

Не стремясь в настоящей статье разобраться в возникающих в этой связи проблемах, отметим прежде всего, что образ есть выражение внутреннего во внешнем в самой действительности. Действительность (ср. с нем. *Wirklichkeit*, англ. *actuality*), то что действует, преобразует, видоизменяет и тем самым проявляет себя вполне определенным способом. Способы проявления действительности разнообразны, они зависят от многих обстоятельств, однако в любом случае важно, что действительность себя так или иначе выражает, и выражения эти и суть ее образы, причем именно они несут в себе смыслы самой действительности. Но необходимо помнить, что разные образы — это образы *одной и той же* действительности, которая потому и является цельной действительностью, что «охвачена» высшим единством, делающим все ее образы (части) тождественными самой действительности (целому). И если это обстоятельство проигнорировать, то и действительность в нашем мировосприятии неизбежно фрагментаризируется, превратившись в простую объединенность множественного.

В этой связи образ человека — это сам человек в многообразных проявлениях своего бытия. Образ человека есть выражение его внутреннего, глубинного мира во внешних поступках, действиях и т.п. Человек непременно осуществляется и раскрывается через свои различные образы. Каким в этой связи должен быть главный, основной образ, наиболее полно отвечающий человеческой природе, наиболее ярко выражающий смысл бытия человека? Как и в соответствии с какой мерой определяется этот образ? Где взять саму меру?

Тут возможны разные ответы, но мы ограничимся лишь двумя наиболее характерными. Первый ответ, в соответствии с христианским догматом творения мира, обращает наш взор к созданию Богом человека по образу и подобию Своему, причем с момента своего рождения каждый человек потенциально носит в себе образ Божий. Но чтобы обрести ту или иную степень подобия этому образу, человеку приходится всю свою жизнь прилагать немалые усилия, да и то не всякий достигает здесь заветной цели. Другой ответ уводит нас в антропоцентризм Нового времени, когда исходным пунктом отношения человека к миру становится эмпирический индивид, «я». В полном соответствии с ним наша современная отечественная педагогика не устает повторять, что главная цель формирования человека направлена на самоактуализацию, самореализацию, самоопределение, самовоспитание, саморазвитие личности и на прочие разные *само-*. И как рефрен всему этому педагоги не устают повторять: надо, чтобы человек стал самим собой. Но что это означает? Каков смысл фразы: стать самим собой? На основании какого критерия можно решить, стал ли человек самим собой или же нет? Иногда только кажется, что стал, на самом же деле представляет лишь жалкую пародию на какого-либо псевдогероя.

Г.И.Гурджиев, например, утверждал, что у человека «нет единственного “я”». Но вместо этого имеются сотни и тысячи отдельных маленьких “я”, очень часто совершенно неизвестных друг другу... взаимноисключающих, несовместимых... И каждый раз его “я” другое»¹¹. Но если человек только множественен, то не является ли он лишь иллюзией самого себя? И что он должен делать, чтобы стать самим собой? Чтобы противостоять подобному размножествлению, сохранить свое существование, он должен иметь внутреннее ядро, некую самость, которая препятствовала бы его распаду на части. В свою очередь, наличие отмеченной самости невозможно без более глубинного основания, иначе человек рискует превратиться в замкнутую монаду и выпадет тем самым — как часть — из мировой совокупности цело-частных отношений. Предоставленный самому себе в своем самоопределении, человек, отмечает И.А.Ильин, «оказывается почти *безнадзорным и бесконтрольным* в своем внутренне-духовном делании; во всяком случае — недоступно замкнутым для большинства»¹². А это, продолжает он, чревато духовной болезнью. Потому-то ориентация современного воспитания на различные *само-* без учета этих обстоятельств может нанести огромный вред не только воспитуемым индивидам, но и обществу в целом. «Образуется мир без должного, только сущее, что означает его впадение в состояние своеобразной гуманитарной энтропии. Эгоизация и индивидуализация бытия гораздо эффективнее обезбоживают мир, нежели это делали атеисты, завязанные и сознательные борцы с религией. Они боролись с Богом на почве духовности, за другую духовность. Экономизм уничтожает саму ее почву»¹³.

Что касается регионального аспекта «обретения человеком собственного образа», то в этом случае возникают не менее сложные проблемы. Допустим, мы установили, о каком образе человека идет речь. Но ведь мы установили образ вообще, безотносительно к привязке его к какому-либо региону, тем более к конкретному времени. И вместе с тем не исключено, что поскольку сами находимся в определенном регионе, принадлежа определенной национальности, вписываясь в определенную языковую и этнокультурную среду, мыслим этот «образ вообще» не вообще в качестве бессодержательной абстракции, а наполняем его вполне конкретным временным, культурно-историческим, дискретно-социальным, то есть привязанным к месту своего проживания, содержанием. И тогда вместо некоего универсального образа перед нами предстанет сконструированный нами же особенный образ человека, пригодный в качестве ориентира лишь для жителей данной местности. В результате перед нами снова встает диалектика единичного, особенного и общего, к которой добавляются непростые отношения между частью и целым.

Стало быть, так и остается пока не проработанной проблема образа человека, который мог бы стать ведущей целью отечественного образования. Повсеместно распространенная ориентация на делового, умеющего самостоятельно решать возникающие проблемы, предприимчивого человека, сама по себе хороша, ибо она на языке обывателя означает, что школа готовит человека, приспособленного к непростой реальной жизни, которая бывает довольно жест-

кой и даже жестокой. Но вместе с тем эта ориентация оказывается как бы подвешенной в воздухе, оставшись без опоры, ибо свою предприимчивость и прочие деловые качества человек, лишенный совести, нравственных и патриотических чувств, может запросто направить против кого и чего угодно, даже против своей Родины, если ему покажется, что так поступить будет рациональнее, выгодней. Особую озабоченность в этой связи вызывает интенсивно идущая в настоящее время подмена нравственных понятий и ценностей (добро, долг, ответственность, честность, хорошо) понятиями успеха, карьеры, пользы, эффективности, выгоды и т.д., что подрывает самые фундаментальные устои общественной и индивидуальной жизни России.

Обратимся теперь к последнему параметру образования как пробуждения и становления духовности. Поскольку образование вообще есть процесс обретения человеком своей духовности, постольку с данным параметром связан смысл образования в целом. Человек — существо двойственное. С одной стороны, он обладает физическим бытием, благодаря чему вписан в мир физических предметов, процессов, явлений. С другой, он — существо чувствующее, разумное, духовное. Поэтому его физическое бытие отличается от бытия других предметов и существ. В иерархии бытия М. Шелер выделяет четыре ступени: I — мир неодушевленных предметов; II — мир растений; III — мир животных; IV — мир человека. Первая ступень не имеет самостоятельного бытия. Растения имеют собственный центр и среду, в которой произрастают. Например, сосна обладает корневой системой, привязана к определенной местности. Животные обладают способностью ощущать состояния собственного организма (усталость, боль, беспокойство). В дополнение к этим трем особенностям собственного организма (усталость, боль, беспокойство) человек обладает самосознанием, способностью опредмечивать свои собственные психические состояния¹⁴. В силу этого человек относится к миру и к самому себе, и в этом двойном отношении обретает способность сопоставлять свое бытие с бытием мира и осмысливать его.

Смысл, по утверждению А. Ф. Лосева, принадлежит сфере субъект-объектного безразличия¹⁵, он трансцендентен, «расположен» по ту сторону наличного, прежде всего, физического бытия. И чтобы его уловить, ухватить, человек должен обладать способностью выходить за пределы наличного бытия в смысловую сферу. Он может это сделать лишь благодаря тому, что имеет духовную составляющую. *«Дух есть бытие, способное к самопорождению, а точнее, к самоконструированию»*¹⁶. В отличие от него вещи к самопорождению не способны. Потому-то в процессе познания очень четко противопоставляются вещи и их смыслы, тогда как к духе имеет место непосредственное единство бытия и смысла, стало быть, такого противопоставления нет. Данное единство давало повод многим русским философам говорить о духовных основах бытия, духовности характера, духовных основах обучения и воспитания. Но при этом следует отчетливо представлять, что любая попытка установить конкретную форму единства (и даже тождества) бытия и смысла представляет собой стремление наложить ограничения на

безграничный, бесконечный дух, обозначить контуры его свободы, а это неизбежно оборачивается деформацией и бытия, и связанного с ним смысла. Потому постижение смыслов бытия не является простой логической задачей, в равной мере не просто приобщиться к духовности. Для этого необходимы постоянные усилия, постоянная работа над собой, которые обеспечиваются прежде всего образованием человека. Становясь в процессе образования все в большей и большей степени существом духовным, человек обретает способность к самотрансцендированию, то есть к постижению сферы смыслов.

Человек, сделавший стержнем своего существования дух, духовность, становится личностью. Н. А. Бердяев отмечал, что личность — категория духа. Важнейшими чертами духа являются свобода, неделимость (цельность), бесконечность, вездесущность, совершенство, вечность и другие. Устремление к духовности есть не что иное, как становление личности. Но никто, подчеркивает русский философ, не может о себе сказать, что он уже вполне личность. Человек, чтобы исполнить свое предназначение, должен осуществиться как личность, обрести свой духовный центр, свое самостояние. В этой связи задача образования заключается в том, чтобы вести человека по ступеням становления и совершенствования. Потому в процессе образования человек, становящийся личностью и восходящий для этого к своей духовности, должен освоить, точнее, суметь присвоить, сделать своим собственным тот богатейший опыт, те знания, что уже были выработаны и накоплены до него человечеством в самых разнообразных сферах жизни. Это необходимо для того, чтобы научиться понимать, интерпретировать, следовать сложившимся интуициям и образцам. И по мере надобности отчетливо осознавать не только их значимость, но и ограниченность, неизбежность их ломки и последующей смены. Тем самым человек, становящийся личностью, оказывается и активным творцом, преобразующим мир.

Переходя к региональному образованию, вновь уместно задать вопрос: насколько данный параметр образования укладывается в его рамки? Можно ли вообще говорить о пробуждении и становлении духовности человека как функции от того или иного места, региона? И если да, можно, то не получится ли, что дух как ядро личности окажется напрочь привязанным к тому или иному региону, центру, образовательному учреждению. Не получим ли мы в процессе последовательной и чрезмерной регионализации всего-навсего лишь региональную личность, все лучшие качества которой (свободолюбие, совершенство, цельность, уникальность и т.д.) будут варьироваться от региона к региону, от страны к стране? Отчасти да, так оно и есть, ибо те личности, которые формируются в различных учебных заведениях, так или иначе отличаются друг от друга. Но ведь самые лучшие, передовые учебные заведения, расположенные в какой-то местности, скажем, Царскосельский лицей, тем и отличались, что готовили выдающихся людей для служения не данному региону, а своей Отчизне, что, стало быть, разрывали узкие пути так называемого регионального компонента, умели ставить процесс обучения и воспитания таким образом, что через часть (дан-

ное образовательное учреждение) субъекты образования выходили на целое. А это означало, что целое оказывалось ведущим принципом организации образовательного процесса, подчинявшим себе все его части, делающим их тождественными с целым.

З а к л ю ч е н и е. Рассматривая проблему регионализации образования, нам приходится сталкиваться с вопросами более общего порядка, касающимися, как говорится, самых глубинных, фундаментальных основ бытия, и не только человеческого. Лишь при поверхностном взгляде здесь все выглядит не просто благополучно, но даже свежо, ново, отвечает запросам и вызовам нашего динамичного времени. И кажется, что стоит чуть-чуть усилить федеральный компонент образования, чуть-чуть теснее увязать с ним региональный, как дело сразу будет сделано. Но оказывается, что обращение к прошлому России, для которой региональный вопрос не был специфичен, предполагает осмысление этой ситуации в контексте мировоззрения. Если для Запада столь характерен индивидуализм, в основе которого лежит мировоззренческий принцип отдельного эмпирического (ограниченного) индивида, то ведь этот принцип в той или иной мере реализуется во всех без исключения сферах западноевропейской жизни. Регионализм как раз и означает осуществление принципа индивидуализма (отделения, обособленности, автономии) в общественно-политическом устройстве западных стран. Для России же характерен иной мировоззренческий строй, опирающийся на коллективизм, единство, соборность (собранность вместе), где индивидуальное начало не отвергается, но и не выставляется в качестве самостоятельного принципа наряду с базисным. А потому здесь регионализм в современной его интерпретации есть, по сути дела, то же самое заимствование форм западничества, о котором писал И. А. Ильин. И надо отчетливо представлять не только его плюсы, но и минусы.

Л. М. Андрюхина,
*Институт развития
регионального образования*

НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

(Опыт Свердловской области)

Закон «Об образовании» Российской Федерации (1992), разведя сферы компетенции федеральных структур и субъектов федерации, положил начало новому этапу развития образования на основе единства федеральной и региональной образовательной политики. Среди компетенции субъектов федерации определено право разрабатывать и реализовывать региональные программы развития образования, развивать нормативную базу, устанавливать национально-региональный компонент государственных образовательных стандартов и др. С этого периода мы можем говорить о регионализации образования как о праве реализовывать и развивать наряду с федеральной (не подменяя и не противореча ей) региональную образова-

© Л. М. Андрюхина, 2002

тельную политику. Главная цель и задача региональной политики в образовании — максимальный учет своеобразия и особенностей образовательных потребностей жителей региона, анализ и привлечение научного, педагогического, культурного потенциала региона, кадровых, материальных и финансовых ресурсов, совершенствование системы управления в целях создания условий для реализации прав граждан на качественное образование.

В Свердловской области еще в 1991 году была разработана и принята Концепция развития общего и профессионального образования, которая во многом предвосхитила демократические установки, нашедшие отражение в «Законе об образовании» Российской Федерации. Правительством Свердловской области в 2000 году принята уже третья программа развития образования. Первая программа развития образования ориентировала на создание комплекса условий для перевода образования на демократические основания, создания возможностей для саморазвития и самоопределения личности, вторая программа была нацелена на развитие нормативно-правовых механизмов в образовании (в том числе на разработку государственных образовательных стандартов в части их национально-регионального компонента), третья программа ориентирована на повышение степени гарантированности прав граждан на основе приведения в действие принципов государственной образовательной политики, заявленных в федеральном и областном законодательстве. Социальная ориентированность образования становится основным приоритетом и механизмом. Среди основных направлений (механизмов) реализации образовательной политики в Программе — 3 (Постановление Правительства Свердловской области от 18.09.2000 г. № 393-пп «Об утверждении мероприятий по развитию образования Свердловской области на 2000—2003 годы») определены следующие:

- Развитие правовых отношений в образовании.
- Стандартизация в образовании.
- Развитие форм гражданского участия и социального партнерства.
- Развитие информационного пространства.
- Развитие механизмов, обеспечивающих рост и актуализацию профессионального потенциала.
- Развитие сети образовательных учреждений.
- Повышение роли экономических механизмов.
- Активизация социальной политики.
- Интеграция системы образования в областную социально-экономическую политику.

За период реализации региональных программ интенсивно развивалась нормативно-правовая база образования. В Свердловской области за период только 1996—99 гг. разработано и принято 57 нормативных актов, регулирующих процесс в целом или по отдельным его направлениям, в том числе два закона Свердловской области (среди них «Закон об образовании в Свердловской области»), шесть указов губернатора и пятьдесят постановлений и распоряжений Правительства. Проводимая политика в области финансового

и хозяйственного обеспечения образования позволила свести до минимума кризисные явления, коснувшиеся и образования. Это выразилось в сохранении, в основном за счет поддержки из регионального бюджета, сети образовательных учреждений. Для примера, Курганская область сократила сеть более чем в четыре раза, Читинская — почти в шесть раз. И это при том, что Свердловская область имеет достаточно развитую сеть, и в кадровом отношении численно превосходящую многие другие регионы. Например, в Челябинской области учителей в два раза меньше, чем в нашей. Целевая правительственная поддержка образования в Свердловской области выражается в установлении процентных надбавок по итогам аттестации педагогических и руководящих работников, в реализации целевых правительственных программ. Сейчас взята ориентация на стимулирование социального партнерства промышленных предприятий и учреждений образования через систему налогообложения, развитие форм попечительства, шефства предприятий над школами¹.

В центре внимания региональной политики всегда были вопросы качества образования, развития содержания образования, рост профессионализма педагогических и руководящих работников. Свердловская область одна из немногих, где принята и реализуется комплексная правительственная Программа развития педагогического образования (1994 год), сформирован социальный заказ на качество подготовки педагогов. Это стало ключевой позицией в региональной политике, так как педагог, получающий образование только как узкий «предметник», не может изменить ситуацию в образовании, реализовать, выдвигаемые законом требования к его уровню и качеству.

Образование приобретает подлинную ценность, когда позволяет человеку реализовать себя, самоопределиться, найти свое место в мире.

Закон «Об образовании» Российской Федерации в центр государственной образовательной политики поставил личность гражданина, создание условий для развития и самоопределения обучающихся.

Концентрированное выражение приоритеты федеральной и региональной образовательной политики находят в системе государственных образовательных стандартов.

Если федеральный компонент государственного образовательного стандарта призван обеспечить и гарантировать общекультурные, общечеловеческие и общегосударственные составляющие образования человека, то главная функция национально-регионального компонента стандарта — обеспечить и гарантировать дополнительные возможности самоопределения и самореализации обучающихся с учетом особенностей региона и личных интересов граждан.

Разработка стандартов в сфере образования является для Российской Федерации, и особенно для регионов, новым предметом научного осмысления. Сложность и ответственность таких разработок заключается в том, что модель качества образования, которая закладывается в стандарты, должна быть гарантией повышения качества жизни людей, успешности человека в современном

меняющемся мире, а потому это вопрос не только научной методологии, но и политической стратегии развития образования, предмет согласования государственных, общественных и личных интересов.

В работе над национально-региональным компонентом стандарта общего образования Свердловской области главными ориентирами были цели и приоритеты образования, обозначенные в Законе об образовании РФ, широко обсуждавшиеся в то время проекты федерального компонента стандарта, возможность участия в международном российско-нидерландском проекте, итогом которого стала разработка модели стандарта Вологодской области. Это также семинары, проводимые совместно Советом Европы и Минобразованием России, по программе исторического образования в школе (тема стандартов является основной наряду с проблемами учебно-методического обеспечения и повышения квалификации педагогов). Большую роль в свое время сыграла поддержка Министерства образования Российской Федерации, когда опыт развития регионального образования нашей области был заслушан на федеральной коллегии. Можно сказать, что изначально разработка национально-регионального компонента стандарта шла в тесной связи с методологией разработки федеральных компонентов стандарта. Однако затем наступил период, когда количество подходов и вариантов проектов и законопроектов относительно стандартов на федеральном уровне стало возрастать год от года, и пришлось активнее самоопределяться самим.

В Свердловской области региональная образовательная политика с самого начала ее заявления ориентировалась на гуманистические, социокультурные ценности. Основой разработки сначала концепции содержания национально-регионального компонента, а затем и стандарта, стало активное развитие демократических процессов в образовании. Уже в 1992—93 гг. широкой практикой стало введение в школах альтернативных курсов, факультативов, авторских программ. Поэтому ВНИК, созданный тогда Департаментом образования Свердловской области, начал свою работу с того, что собрал учебные планы школ области и проанализировал вводимые школами новые учебные дисциплины и курсы.

Были проведены социологические исследования по изучению образовательных потребностей граждан Свердловской области. Это позволило выделить и обосновать приоритетные направления развития содержания образования на областном уровне. Сам процесс разработки национально-регионального компонента стандарта объединил ученых, педагогов-практиков, родителей, учащихся, различные подсистемы образования и уровни управления.

Национально-региональный компонент государственного образовательного стандарта Свердловской области в качестве целевого ориентира, интегральной характеристики результата образования выдвигает достижение обучающимися и выпускниками социальной компетентности, необходимой как для продолжения образования, так и для жизненного самоопределения.

Социальная компетентность как интегральная характеристика качества образования формируется на основе самоопределения обу-

чающихся в таких сферах, как культурно-историческая, социально-правовая, информационно-методологическая, экологическая и культура здоровья. Это сферы самоопределения личности и одновременно основные, содержательные линии стандарта.

СТРУКТУРА НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ



Культурно-историческая содержательная линия включает: а) освоение знаний о человеке, обретение обучающимся индивидуальной и социальной идентичности, приобщение к культурно-историческим ценностям; б) этнокультурное образование. Социально-правовая содержательная линия предполагает развитие основ правовой культуры, экономической культуры и профессиональное самоопределение. Информационно-методологическая содержательная линия ориентирует на развитие информационной культуры в широком смысле, не сводимое только к работе с компьютером, а включающее освоение навыков методологического уровня, развитие культуры учения. Экологическая линия — всегда была наиболее актуальна для Уральского региона, относящегося к территориям экологического неблагополучия. И, наконец, Культура здоровья, не сводимая только к поддержанию физического здоровья, стала благодаря стандарту приоритетом развития образования в нашей области еще в 1994 году.

Кроме того, достижение социальной компетенции, как мы это сегодня уже достаточно ясно понимаем, не может свестись к передаче определенной суммы знаний, а предполагает, что получаемые знания (причем как по федеральному, так и по региональному компоненту) становятся непосредственной основой деятельностно-коммуникативной и ценностно-ориентационной культуры личности.

Модель качества образования, представленная в национально-региональном компоненте стандарта, не замыкается на узкорегиональных, «местечковых» интересах, но позволяет выпускнику, окончившему школу в Свердловской области, адаптироваться в широком диапазоне жизненных условий, так как ориентирована, прежде всего, на развитие самой личности. Освоение учащимся, например, коммуникативной культуры или культуры учения — это тот приобретаемый им личностный опыт, который будет опорой в любом возрасте и в любом месте, где бы он ни жил.

Национально-региональный компонент общего образования в Свердловской области предполагает различные формы реализации. Так как он носит надпредметный характер, то может быть реализован практически через все содержание образования (включаться в качестве тем, блоков, материалов в федеральные программы). Он может также стать основой интеграции содержания образования в рамках образовательных областей и реализовываться в форме интегративных курсов. Или же вводиться в форме отдельных учебных дисциплин по выбору учащихся, причем это, как правило, такие учебные дисциплины, которые концентрированно выражают основные, приоритетные линии стандарта. Образовательные учреждения и учащиеся вправе выбирать формы реализации стандарта.

Национально-региональный компонент стандарта общего образования Свердловской области прошел длительный период: обсуждение концепции, затем проектов, апробирование, введение на базовых площадках, доработка по результатам апробирования и введения, легитимация и наконец принятие правительством Свердловской области в 1999 году. Апробирование и введение национально-регионального компонента стандарта приняло системный программно-целевой характер. По его результатам было высказано свыше 250 замечаний и предложений по тексту стандарта.

Сначала работа по апробированию национально-регионального компонента стандарта велась ИРРО и Министерством совместно с образовательными учреждениями (ОУ) — базовыми площадками, которых было 12, сейчас они стали своего рода методическими центрами области по стандартизации образования, затем присоединились базовые площадки МОУО и все остальные ОУ области. Такая система эстафет оказалась очень эффективной.

В государственных образовательных стандартах находит нормативное закрепление модель качества образования, востребованная современным обществом и отражающая интересы личности, общества и государства. В Свердловской области Правительством области принят полный пакет документов, нормативно представляющих национально-региональный компонент государственных образовательных стандартов общего, начального и среднего профессионального образования, среднего педагогического образования. По оценкам специалистов, эти документы сами по себе являются уникальными, и ничего подобного в других субъектах федерации нет.

Сегодня мы видим, что стандарт как концентрированное выражение государственной политики, в свою очередь, становится

фактором системного влияния на развитие образования.

Выделим несколько основных аспектов такого системного влияния.

1. Во-первых, стандарты как социально-правовая норма становятся основой развития правовых отношений в образовании. Важно подчеркнуть, что стандарт является тем необходимым звеном в нормативной системе, которое связывает уже существующие нормативные основания с реальной практикой развития образования, с развитием содержания и условий образования, что позволяет привести в действие правовые механизмы защиты интересов граждан. Являясь выражением баланса государственных, общественных и личных интересов, стандарты являются основой социально-правового диалога личности и государства, основой взаимных обязательств и гарантий качества образования.

Развитие правовых отношений в образовании, повышение степени гарантированности прав граждан на основе приведения в действие правовых норм, является главным приоритетом Программы-3 развития образования в Свердловской области.

2. Стандарты являются основой системного развития образования и в том смысле, что они становятся фактором интеграции различных подсистем образования. Согласно закону «Об образовании» РФ, преемственность образовательных стандартов является одним из формирующих саму систему образования оснований. Общее и начальное профессиональное образование, общее и среднее педагогическое образование, основное и дополнительное образование имеют единые цели. Единство целей и ценностных приоритетов является предпосылкой формирования единого образовательного пространства территории, области, федерации.

Но именно государственные образовательные стандарты призваны отразить ценностно-целевые приоритеты развития образования. Целенаправленная работа, проводимая в нашей области по согласованию национально-региональных компонентов стандартов позволяет сегодня уже на практике выйти к реальной интеграции различных подсистем образования.

Важно подчеркнуть, что стандарты ориентируют не просто на преемственность программ, содержания, например, общего и профессионального образования, но на единство ценностно-целевых установок педагогического сообщества, что значительно важнее, так как позволяет сформировать профессиональное педагогическое сообщество, способное на всех уровнях и ступенях образования действовать на основе гуманистических принципов, принципов педагогического сопровождения развития личности.

3. Говоря о педагогическом сообществе, мы затрагиваем еще одну очень важную системную функцию стандарта. Хотя в стандарте не нормируется сам образовательный процесс, его технологии, но заявляемая в нем модель качества образования неизбежно ориентирует педагогов на современные методы и формы образования.

Введение стандартов становится стимулом профессионального роста педагогов, позволяет системно организовать деятельность

педагогических коллективов по реальному переводу содержания образования на гуманистические и демократические основания.

А.Г.Кислов,
*Уральский государственный
профессионально-педагогический
университет*

РЕГИОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ЕГО ПРОГРАММНО- МЕТОДИЧЕСКОГО ОБНОВЛЕНИЯ

Гуманистическая переориентация образования последнего десятилетия повлекла за собой его заметное обновление. Среди новаций — демократизация управления и методик, плюрализация содержания и организационно-правовых форм, источников финансирования. К новационным последствиям гуманизации современного образования относится и широкая его регионализация, которая чаще интерпретируется как процесс, непосредственно затрагивающий лишь содержание и управление. Методическая же составляющая образования зачастую воспринимается жестко привязанной, во-первых, к содержанию и, во-вторых, к управлению. Однако регионализация образования открывает возможности поиска общеинтересных, экстраполируемых не только в другие регионы, но и на различные содержательные блоки методик, целых педагогических технологий. Особенно широки эти возможности в сфере гуманитарного образования. Проблема лишь в целенаправленной реализации и возможности обмена находками в постоянном межрегиональном профессионально-педагогическом общении.

Конечно, интерпретация регионализации прежде всего в содержательном и управленческом ключе задана уже на законодательном уровне. Можно предположить, что две эти составляющих только и имел в виду законодатель. Но юридический закон, как известно, взаимодействуя с живой практикой, влечет гораздо больше, чем мог предположить законодатель. Так, среди принципов государственной политики в области образования статья 2 Федерального Закона «Об образовании» называет в п. 2 «Защиту и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства», а в п. 6 — «Демократический, государственно-общественный характер управления образованием». Кроме того, в п. 5 той же статьи среди этих принципов — «свобода и плюрализм в образовании». Заметим, не только содержательные и организационно-правовые свобода и плюрализм. Среди таковых вполне может найти свое место и программно-методический плюрализм. Тем более, что он подкреплён п. 6 той же статьи 2 Закона «Автономность образовательных учреждений». Этот принцип конкретизирован в разнообразных правах, устанавливаемых для образовательных учреждений Федеральным Законом «Об образовании». Обратим на них внимание.

Во-первых, отметим, что в соответствии с п. 5 статьи 14 Закона «Содержание образования в конкретном образовательном учреж-

© А.Г.Кислов, 2002

дении определяется образовательной программой (образовательными программами), разрабатываемой, принимаемой и реализуемой этим образовательным учреждением самостоятельно». Тем более это относится к учебным планам, годовым календарным графикам и расписаниям занятий, в соответствии с п. 1 статьи 15 Закона. Эти права зафиксированы еще раз в ст. 32. 2 Закона. Во-вторых, «образовательное учреждение самостоятельно в выборе системы оценок, формы, порядка и периодичности промежуточной аттестации обучающихся» (ст. 15 п. 3). В-третьих, педагогические работники в соответствии с п. 4 ст. 55 Закона имеют право при исполнении профессиональных обязанностей на свободу выбора и использования методик обучения и воспитания, учебных пособий и материалов, учебников, методов оценки знаний обучающихся, воспитанников.

Сказанное нужно соотносить с требованиями к образованию, предъявляемыми государственными образовательными стандартами, предусмотренными не только вышеупомянутым Федеральным Законом, впервые законодательно закрепившим это понятие в отечественной образовательной практике в 1992 г., но и ч. 5 ст. 43 Конституции Российской Федерации. Государственный образовательный стандарт определенного уровня и направленности является, по сути дела, основой и ядром соответствующей основной образовательной программы, поскольку «обязательный минимум содержания каждой основной общеобразовательной программы или основной профессиональной образовательной программы (по конкретной профессии, специальности) устанавливается соответствующим государственным образовательным стандартом» (ст. 9.6 Закона Российской Федерации «Об образовании»), поскольку «государственные образовательные стандарты являются основой объективной оценки уровня образования и квалификации выпускников» (ст. 7.6 Закона).

Обязательный минимум содержания основных образовательных программ определяется федеральным компонентом государственных образовательных стандартов (ст. 7.1). Но кроме федерального, закон предусматривает и национально-региональный компонент государственного образовательного стандарта, что соответствует установленной в ст. 72 Конституции Российской Федерации норме, согласно которой общие вопросы воспитания, образования находятся в совместном ведении Российской Федерации и субъектов Российской Федерации. Таким образом, в ведении субъектов Российской Федерации в области образования находятся установление национально-региональных компонентов государственных образовательных стандартов (ст. 29 Федерального Закона «Об образовании»). Более того, государственная политика основывается на принципе суверенности прав субъектов Российской Федерации в определении собственной политики в области высшего и послевузовского профессионального образования в части национально-региональных компонентов государственных образовательных стандартов (ст. 2.1 принятого в 1996 г. Федерального Закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»).

В связи с вышесказанным возникает вопрос о назначении и характере национально-региональных компонентов государственных

образовательных стандартов. Ответ дает, в частности, Закон «Об образовании в Свердловской области»: «Областной (национально-региональный) компонент государственных образовательных стандартов определяет в дополнение к федеральному компоненту обязательный минимум содержания образовательных программ, требования к уровню подготовки учащихся и воспитанников и выражает особенности, уровень и тенденции развития Свердловской области и образовательные потребности жителей области» (ст. 5.3). Для дальнейшего разговора важен как раз момент выражения в национально-региональном компоненте государственного образовательного стандарта тенденций развития области, региона.

Развитие — процесс заведомо неравномерный. Это относится и к такой стране, как Россия, и к мировому сообществу. Задача законодателя — федерального и регионального — выразить сложившийся «средний» уровень и характер правоотношений таким образом, чтобы закрепить все прогрессивное, ориентируя на него «отстающих», и, одновременно, чтобы не тормозить рождение живой практикой новых, оптимальных способов организации и регулирования отношений между различными субъектами, не допуская в них хаоса. Задача, решение которой заведомо открыто все новым и новым проблемам и возражениям. Таков любой правотворческий процесс.

Среди решений задачи по сбалансированию мировых, федеральных и региональных потребностей и особенностей в сфере образования модель двухкомпонентного государственного образовательного стандарта как основы и ядра образовательной программы — при всех существующих проблемах — можно считать достаточно успешной. По крайней мере, потенциал такой модели правового решения еще не исчерпан. В частности, этот потенциал не до конца раскрыт в отношении содержания образования¹ и, можно сказать, совершенно не раскрыт в отношении программно-методической составляющей образования.

Сказанное может показаться неправомерным покушением на автономию образовательных учреждений и права педагогических работников. Но на самом деле в данном случае предлагается не государственное — федерального или регионального уровня — вторжение в компетенцию учреждений и педагогов, а отход от стереотипа восприятия образовательной программы по образцам, сложившимся в условиях старой, советской законодательной базы и соответствующей ей педагогики. Эти образцы воспроизводятся по сей день не только в образовательных программах отдельных (почти всех!) образовательных учреждений, но и в разрабатываемых государственными органами управления образованием примерных образовательных программах. И опять же предлагается пересмотреть не столько регламентируемые этими органами управления требования к структуре образовательных программ, сколько методологию программирования образовательного процесса в соответствующих образовательных документах (образовательных программах).

Методология должна быть задана государственным образовательным стандартом, на который ориентируется всякая образовательная программа. И если очень не просто существенно менять ме-

тодологию программирования образования на всем пространстве России, то права субъектов Российской Федерации открывают возможности для региональных вариантов по отходу от сложившихся в этой сфере общедеревальных стереотипов. Этот отход может осуществляться в рамках прежнего федерального законодательства, но при таких региональных нормативах и требованиях, которые позволяют пойти дальше в процессе гуманизации образования. Рассмотрим методологические основания для предлагаемого «отхода вперед».

В образовании, как и повсюду, срабатывает интуиция простоты, которую иногда именуют принципом экономии мышления, а значит, и принципом экономии действия и даже деятельности. Любодя деятель испытывает на себе идущее если не изнутри, то извне требование эффективности, т.е. требование такой результативности, которая достижима наименьшими средствами в наименьший срок. Критерием результативности современного общего образования стала социальная состоятельность выпускников, следовательно, критерием ее эффективности — скорейшее, может быть, далеко до выпуска из школы, подтверждение этой самой социальной состоятельности. И чтобы определить современную стратегию педагогической деятельности, остается лишь выяснить, что социум ожидает от молодых людей прежде всего, а потом вести воспитанников в этом направлении.

Тут перед системой образования встает весьма сложная задача выяснения социальных приоритетов. Но подавляющему большинству педагогов, педагогических коллективов можно избежать ее решения, поскольку общество через государство такие приоритеты устанавливает в соответствующих образовательных стандартах. И педагогам остается «искусство кройки и шитья» по установленным государством «лекалам»-стандартам, если, конечно, стандарты воспринимать как установленные государством цели образования. В таком случае педагогическую деятельность можно и даже нужно всецело и исключительно подчинить требованиям государственного образовательного стандарта. И чем меньше в ней будет привходящих не из стандарта, т.е. не из цели, моментов, тем прямее будет дорога к достижению цели. Так, критерием педагогической целесообразности, нацеленности на определенный результат, становится уже не сама цель, а отсутствие иных, не имеющих к ней прямого отношения элементов! Короче говоря, критерием целесообразности, а значит, и эффективности педагогической деятельности становится простая необремененность образования выходящим за пределы государственного стандарта содержанием. Ибо такая обремененность чревата помехами движения к заданной цели. Долой помехи!

Правда, и в стерильно стандартизированном образовании возможны сбои в продвижении к поставленной в стандартах цели. Тогда помехи нужно искать в индивидуальных особенностях обучающихся. И лозунг «Долой помехи!» остается педагогически актуальным, хотя и нереспектабельным в свете современного законодательства.

В описанной педагогической стратегии главным, хотя и не всегда явным, выступает принцип простоты: государство (просто) устанавливает педагогам цели, педагоги (просто) им подчиняют свою деятельность, а обучающиеся и их родители вынуждены (просто) приспосабливаться к заданным условиям образования.

Все же отношение к простоте всегда амбивалентно, и архетип «мудрой простоты» восполняет поговорка «простота хуже воровства». Попробуем ее учесть и отыскать хоть какой-то противовес всепобеждающей простоте — заранее **простительному опрошению**, гарантированному уже строением языка, в котором только, в конце концов, мы и ищем все свои аргументы.

Простоту нарушает уже сам государственный образовательный стандарт, дробящийся не только на федеральный и региональные компоненты, но предполагающий в учебном плане еще и компонент образовательного учреждения, а в проекте — еще и ученический (студенческий) компонент². Последнее особенно должно смущать простую логику, поскольку вместо четко поставленной если не только государством, то государством и образовательным учреждением предписывающей цели, приходится иметь дело с целеполаганием того, кому цель предписывается. В конце концов и это можно пережить, оставляя учащимся несколько часов в неделю на их произвол. Тогда все или почти все останется по-прежнему: есть цель — дать все, что предусмотрено стандартом, и — поменьше остального, «лишнего».

Но если взглянуть на государственный образовательный стандарт не как на высочайше дарованную нам цель, а как на основу, к тому же, общую основу, не исчерпывающую многое другое, что тоже может и должно послужить основой образования каждого отдельного человека, как на минимальное требование, которое не исчерпывает даже всей необходимой для образования основы, тогда перед нами встает непростая работа по определению цели педагогической деятельности — коллективной и собственной, индивидуальной. Но это лишь первая сложность. Цель может оказаться и, скорее всего, окажется такой непростой, что ей невозможно подчинить свою педагогическую деятельность. Т.е. цель окажется не подчиняющей и подавляющей образование, а «всего лишь» направляющей его, оставляющей ему сложную задачу внимательного и бережного выращивания всего того, что, может быть, ни в каких документах не предусмотрено, а порождено самой педагогической практикой, что долго может оставаться непонятным и подозрительным даже в родном педагогическом коллективе, не говоря уже об инспекторах и контролерах. Тогда требование целесообразности педагогической деятельности окажется в весьма непростых взаимоотношениях с требованием результативности, а о критериях эффективности говорить станет еще сложнее.

В предлагаемой непростой образовательной стратегии не просто не только государству, которое отпускает из-под своего тотального контроля значительную часть процессов, происходящих в образовании, не только педагогу, взваливающему на себя значительную часть ответственности за цели и результаты образования своих вос-

питанников, но и обучающемуся, которому приходится приспосабливаться к множественности содержания, требований, возможностей, к множественности, выходящей за все определенности. Правда, учащемуся скорее приходится не приспосабливаться, а пользоваться разнообразными возможностями.

Человеку, привыкшему к строгому строю — простой — жизни, такая организация образования покажется подавленной хаосом, равно беспомощной и претенциозной, переставшей быть научно-педагогически обоснованной организацией образования, превратившейся в «змеиный комок» человеческих произволов и амбиций — амбиций отдельных педагогов и руководителей образования, родителей, учащихся. И все при попустительстве государства! Этим простым ходом мысли простого человека объясняются нынешние тексты некоторых государственных образовательных стандартов, мятущихся между трюизмами «знаний-умений-навыков» и заумью сотериологических деклараций. Им же объясняется рвение инспекционно-контрольных комиссий выполоть из образования все, что находится в неочевидном, буквальной соответствии со стандартами. Но и здесь, и в природе продуктивен как раз этот комок, хаос...

Если мы всерьез относимся к личностной ориентированности образования, закрепленной, кстати, законодательно, то мы сразу же впускаем в образование хаос бесконечного разнообразия личностей и не можем отнестись к чьим-либо, даже государственным установлениям как к единственно главному содержанию образования. Мы отнесемся к ним лишь как к обязательным основам, сохраняющим безусловно необходимое единство (но не единообразие) образовательного пространства, гарантирующим хотя бы в каком-то минимуме от имитаций и халтуры в образовании, от педагогической самонадеянности и непрофессионализма. А многое другое — тоже главное — на этой единой, заданной государством основе мы должны создавать всякий раз заново — для этих, сегодняшних учеников или студентов, вместе с этими, сегодняшними учащимися, которые завтра уже могут стать другими, делая другими нас.

Наверно, самой большой трудностью в такой организации образовательного процесса становится разработка образовательных программ, которые проще всего сообразовать со стандартом, т.е. с текстом, а сложнее всего сообразовать с меняющимися учащимися, с меняющимся характером отношений всех участников образовательного процесса, т.е. с жизнью живых людей. И пока мы будем относиться к образовательной программе преимущественно как к тексту, как к означенной плоскости, на которой можно — и то при большом усилии — разглядеть тени педагогов и учащихся, мы будем скатываться к той простоте, в которой и пребываем в большинстве своих дней, прячась от непростых межчеловеческих взаимоотношений с учениками, студентами и коллегами за тексты программ, пряча программы от критики и даже от осмысления за тексты стандартов.

Меж тем образовательная программа способна быть многомерной, быть не только плоской проекцией выражающих эту многомерность знаков и не столько ею. С формальной, а точнее, обременен-

ной предрассудками точки зрения к такой программе очень легко предъявить претензии — ведь в ней нет привычного чертежа движения к результату, который в таком случае тоже не может быть «нарисован». В такой программе речь идет об условиях, но нет речи о непреложном результате, а значит, нет речи о цели. А если есть, то в сослагательном наклонении, как о вероятности, но не гарантии, не инженерной заданности.

Да и обрекает ли отсутствие цели на бесцельность, отсутствие нарисованного в воображении результата на нерезультативность и на неэффективность? Разве есть у жизни известная человеку цель? Не стоит ли образованию учиться у жизни, ради которой оно старается? Педагогика давно «смотрит» в ту сторону. Можно вспомнить Ж.-Ж.Руссо и Л.Н.Толстого, их последователей, сегодня пытаются учиться у жизни «витагенная педагогика» А.С.Белкина, «вероятностное образование» А.М.Лобка и многих, многих других. Вернее всего «у образования как сложной открытой нелинейной системы нет целей»³, так удобно организующих текст и так сужающих жизненную перспективу.

Но образовательная программа не может не быть текстом! Значит, она должна быть одновременно текстом и не только текстом, и не столько текстом. А со стороны текста, текстуально это неизбежно выглядит как паузы, лакуны, перерывы постепенности...

Последовательный, непрерывный текст фронтально наступает на читателя, а исполнитель-воплотитель такого текста программы с упорством бульдозера трудится над своим будущим результатом. Такова линейная педагогика плоских, фронтальных — почти всех сегодняшних — образовательных программ. Но при их реализации как раз и может не произойти, ибо не предусмотрена, встреча человека и человека: педагога и ученика, ученика и ученика, ученика и автора произведения или научного открытия. Предуспотреть же, запрограммировать личностную встречу, соприкосновение душ в сплошной последовательности текста — на таком-то занятии по такой-то теме — выглядит вызывающе и даже глупо. Потому текст образовательной программы и оказывается потоком обезличенного содержания.

Личностная же встреча не происходит «лоб в лоб» («нос в нос», «глаза в глаза» — кому как нравится), подобно столкновению двух вещей. «Человек этого не любит, он сразу же в раковину, и нет его»⁴, остается лишь его телесно-вещный, социально-ролевой панцирь. Встреча происходит в пространстве соприкосновений, но не при всяких касаниях, не в привычном для школы насильственном «ну-ка, посмотри мне в глаза!» Даже «мыслить “о человеке...” невозможно (тогда будешь мыслить о вещи); возможно мыслить лишь к человеку... к другому человеку обращаясь»⁵, т.е. открываясь ему всею своею человечей беззащитностью. Только в ответ на нее может открыться душа другого, поскольку доверие возникает лишь при условии, что отброшены все щиты, все латы и доспехи, в том числе социальные, статусные. Время этих встреч — миги. Последствия этих встреч — от «ничего» до «навсегда»... И поскольку есть эта последняя вероятность, мы можем припомнить, что педагогичес-

кое воздействие чаще намного эффективнее, когда оно не прямое, не линейное, а случившееся почти непреднамеренно, по касательной, но при этом — резонансное, — когда оно направлено и не на ребенка, не на молодого человека, но при этом вовлекает его в некую взаимную интенцию, синергию. Это педагогическое воздействие — скорее житейское, случайное обстоятельство человеческих контактов, произошедшее в пространстве образования, но при этом оно может быть и ожидаемым, внутренне подготовленным педагогом, имеющим педагогическую задачу. Это подготовленность внутренняя — ожидание того момента, который может и не случиться, и уж точно не повторится. Но жизнь нам дарит эти моменты...

Потенциал же этих личностных, не любовных, а резонансных встреч порой колоссален и может выражаться «в неожиданном, резком повороте жизненного пути личности, в моментальном перевороте индивидуального восприятия мира»⁶. И совсем не обязательно, чтобы это была встреча именно педагога и ученика. Столь же, а порой и более значительными по своим последствиям могут быть встречи ребенка с ребенком (студента со студентом), ребенка (студента) с произведением, точнее, с его автором, оставившим след самого себя в своем произведении.

По сути, «учитель — организатор “встреч”, но сама “встреча” есть общение вне стереотипов. Отсюда следует, что педагог не имеет права вести себя стереотипно, т.к. в противном случае он заставляет и своих учеников жить, чувствовать и действовать в стереотипе»⁷. А как запрограммировать нестереотипность в образовательной программе, т.е. средствами текста? Естественно, не буквально. Только между строк и «между букв». Причем не в определенном месте текста предусмотреть, так сказать, «дырочку» для встречи.

Текст может быть построен как сплошное наполнение им же создаваемого пространства. А может быть построен лишь как разметка, как карта, на которой нанесены более или менее условные обозначения реалий, как намеки на пространство вне этого текста. Такая программа — лишь подспорье в движении, она нисколько не пытается заменить собой реальное пространство, не пытается втянуть его в себя, подчинив своей логике и цели. Это программа, которая позволяет строить и менять различные маршруты сообразно тем целям и задачам, что проистекают из сего дня, а не из заранее заготовленного воображением позавчера желаемого нами результата на послезавтра.

Тогда образование, или, говоря языком Федерального Закона «Об образовании», освоение образовательной программы определенного уровня и направленности можно представить как кругосветное путешествие, маршруты которого если не бесконечно, то колоссально многообразны. Образовательная программа определенного уровня и направленности в таком случае — не сам земной шар, а все та же карта, на которой нанесены некоторые, многие варианты путешествия. Часть событий во время этого путешествия можно предусмотреть, часть предугадать, часть ожидать, но несомненны неожиданности, приключения, риски — «настоящий урок (а не автоматически повторяемый и не тот, результаты которого наперед известны

преподавателю, но сулящий обоюдные сюрпризы)»⁸. Сплошная программа будет стремиться их избежать, она будет стремиться все предусмотреть. Наша программа будет им открыта, а значит, педагог, скорее, весь реализующий ее педагогический коллектив готов к импровизациям, дискуссиям, смене направления движения. Свой голос в этих спорах имеет и другая часть команды — учащиеся (не забудем и о родителях).

Распределение компетенций и ответственности есть и на этом «корабле». Есть вопросы, которые решает только «капитан»-директор, ректор. Но на этом судне очень много демократии, т.е. ответственности каждого участника. И поскольку здесь все «в одной лодке», постольку важнее всего здесь безусловное, т.е. никем и ничем не обусловленное признание друг друга: безусловное признание наставником воспитанников, воспитанниками — наставников, наставниками — наставников, воспитанниками — воспитанников... Только признавая друг друга — со всем, что нам в других по нраву и не по нраву, — мы услышим друг друга и сможем ответить друг другу и друг за друга. В этом общении и проявится образ каждого, и будет изменяться — у каждого свой и по-своему. Это и будет *образование* — не «загрузка», не натаскивание, не тренировка, а *выражение безусловного в каждом во взаимоотношениях друг в друге* — в живых, в живших и, быть может, в тех, кто еще только будет жить... Тогда эта команда совершит свое плавание.

Безусловное признание человека человеком — феномен культурный, т.е. заданный культурой, безусловный. Мы можем рассчитывать на педагога, что он на это способен. Детям родители, общество могли этого и не привить. Тогда педагогам и тем детям, среди которых окажутся эти обделенные, придется взять на себя задачу воспитательного характера — привить уважение к другому человеку не только за что-то, но и «только» за то, что он — человек. Не сразу придет это понимание. А «понимание начинается с того, что нечто обращается к нам и нас задевает»⁹ — настолько, что придется «привести свои предрассудки во взвешенное состояние»¹⁰. Это и есть исходная и во многом решающая все остальное задача педагога — привести предрассудки воспитанников, аудитории во взвешенное состояние. А для этого всегда приходится быть готовым привести во взвешенное состояние и свои личностные, и профессиональные устои. Для этого нужно быть готовым в общении с учащимися отбросить все свои латы и щиты — стать беззащитным, открытым для их — детского, юношеского — удара. И для удара родителей, коллег, начальства... Это не призыв стать «мальчиком или девочкой для битья», это призыв быть готовым к ударам — но готовым не только и не столько своими латами, а своим выбором перенести, пережить боль, если нам не ответят той же открытостью. Приходится быть ранимым. Только так можно рассчитывать на понимание, на искренность.

Итак, начинаются образование и педагогика не с изучения человека, а с обращения к человеку. Это привычное слово тоже затерли, применяют часто там, где должно быть другое слово. Так, указание

не есть обращение. Указывающий не только не обращается, т.е. не только не разворачивается к адресату, он вообще скрыт за своей ролью властвующего. За черепицей морального авторитета скрыт назидающий. Даже спрашивать можно не обращаясь, т.е. ничего не делая с собой, над собой, оставаясь в застывшей императивной позиции требующего, в данном случае требующего ответа. Во всех этих случаях — не обращение, а подчинение словом.

Настоящее обращение мы расслышим уже по интонации, поскольку прежде чем обратиться, человек буквально разворачивается, выбираясь из-под своей маски-роли. Обращение не может быть императивным. Оно всегда просительно, оно изначально сопровождается просьбой о прощении, поскольку несет вину: оно тревожит не роль, а человека. Обращение посягает на право человека не выглядывать из-под своей социальной маски. Обращающийся посмел ожидать, что и к нему обратятся, обернутся своей человеческой — не социально-ролевой — ранимой стороной.

Потому и обращающийся всегда раним, уязвим, подобно моллюску, раскрывшему свою раковину. Раковина — это наш социальный статус, наша социальная роль. А то, что под этой социальной раковиной, есть важнейшее — сверхсоциальное, внесоциальное, — которому пытаются найти имя, но оно не поддается даже такому осторожному — лингвистическому («самым кончиком языка») — вмешательству социума. Обращающийся, раскрыв свою раковину, может получить царапину и даже смертельную рану раковиной того, к кому он обратился. Человеческое не выдерживает жесткого социального способа взаимодействия, поэтому оно и обзаводится раковиной-ролью, ролями. И эти роли, эти раковины иногда напрочь смыкаются, не выпуская человека, погребая его под его же социальным статусом — вместе с жемчужиной, кстати, если продолжить очень подходящую к теме аналогию.

Поэтому обращение не бывает с напором, оно крайне осторожно — и потому, что знает о ранимости того в другом, к чему в нем мы обращаемся, и потому, что ранимы мы сами, обернувшись к другому своим ранимым существом. Поэтому такое — сверхсоциальное — общение происходит только как к а с а н и е, осторожное, даже опасливое. Его язык редко может быть понят третьим. В.С.Соловьев называл его «то, что сердце сердцу говорит в немом привете». И случается оно, только если обратившемуся отвечают обращением. Тогда и происходит касание душ. И в этой взаимной беззащитности души и приходят во взвешенное состояние, сметающее с привычных мест в сознании привычные предрассудки. Тогда, естественно, человек и открыт по-настоящему педагогическому воздействию. Но в этом воздействии изменения происходят не только с ребенком, не только с учащимся. Педагог здесь тоже не в своей профессиональной роли. Это не значит, что он отбрасывает ее. Нет, он «тащит» ее на себе, он умеет ею пользоваться. Но социальная роль педагога — это только повод, иногда еще и причина, вступить с учащимся в диалог, в котором придется обернуться тем своим булыжником — человеческим, — на которое и учащийся может ответить своим обращением. Ребенок, конечно, это сделает скорее, его рако-

вина еще не тяжеловесна, не сформировалась. Дети чаще плачут не только потому, что не умеют скрыть свою боль. Им и правда чаще и больше больнее. Но некоторые из них уже научились захлопывать свою раковину — порой неожиданно для нас. От этих царапин и нам бывает больно. А главное — тогда они нас не слышат! Тогда встреча не просто прекратилась, она сорвалась, может быть, навсегда...

Какой программой предусмотрены эти встречи? Той, что требует вовлечения в свой сплошной текст и педагога, и учащихся? Или той, где предусмотрено присутствие неместимого ни в какой текст? Той, где образование уподоблено лабиринту, строение которого известно педагогу и экономнее всего просто следовать за ним? Или той, где образование если и лабиринт, то не настолько тривиальный, чтобы быть известным досконально одному человеку, даже ученому-педагогу, где образование требует поиска и от учащихся, и от педагога, главной задачей которого становится не провести учащихся скорее к заранее ему известному выходу, а не дать никому из них потеряться?

Одна из образовательных программ второго типа, скорее — семья программ второго типа, где привычный педагогический арсенал представляется сведенным к минимуму, где предполагается не столько социально-ролевое, сколько человеческое присутствие во встречах с искусством, с другими, с самим собой — «Образ и мысль», представляющая собой адаптацию разработанной педагогами Музея Современного Искусства в Нью-Йорке (группа «Development Through Art» — «Развитие через искусство») «Стратегий визуального мышления» — «Visual Thinking Strategies»¹¹, которая уже три года реализуется в Свердловской области. Близка по идее и реализации программа М. Липмана «Философия для детей»¹², также более десяти лет реализуемая в Свердловской области. Много примеров можно привести, если обратиться к авторским инициативам отдельных педагогов-практиков. Среди них еще раз хочется обратить внимание на деятельность екатеринбургской лаборатории А.М. Лобка¹³.

Замечательно, что существующее законодательство дает возможность для таких инициатив. Но если признать, что они — не просто инициативы, а тенденция, отражающая открывающуюся перспективу процесса дальнейшей гуманизации образования, то целесообразно отразить, выразить ее в более фундаментальном, чем образовательная программа, документе, а именно, в государственном образовательном стандарте. И чтобы не опережать события на уровне неравномерно развивающейся Федерации, достаточно опробовать и узаконить успешную новацию в отдельном или некоторых регионах. Тем более, что национально-региональный (Свердловской области) компонент государственного образовательного стандарта общего образования¹⁴ уже сделал значительный шаг в этом направлении по сравнению с документами, выполняющими функции федерального компонента.

Суть этого шага можно определить как гуманизацию не только программно-содержательных составляющих образования, но и программно-методических, ценностных, «отношенческих» составляю-

щих, затрагивающих непосредственно не конкретные частные методики, а весь настрой образовательного процесса, его педагогических технологий. Они же могут либо довести над участниками образовательного процесса, подчиняя их себе, либо помогать им, поддерживать их, оставляя пространство их межличностному общению, касаниям их душ. Только в последнем случае образование будет личностно ориентированным, гуманистическим. Критерий различения педагогических технологий по признаку соответствия-несоответствия принципу гуманизма должен быть заложен в государственном образовательном стандарте. Поиск адекватного способа фиксации его в стандарте будет более эффективным, если эту нормативную новацию сначала — по-разному — предложат на региональном уровне.

О.Ю.Медведева,
Уральский гуманитарный институт

КУЛЬТУРНАЯ ТРАДИЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

В поисках новейшей образовательной парадигмы теории и практики образования много пишут и говорят сегодня об его непрерывности. Под непрерывностью современного образования при этом подразумевают обычно преемственность отдельных его звеньев (среднего, среднепрофессионального и высшего), либо процесс перманентного образования и самообразования человека на протяжении всей его жизни, которое становится доступным благодаря новейшим информационным технологиям и основанном на них дистанционном обучении.

Предлагаю расширить границы понятия «непрерывность образования» и рассмотреть образование в контексте объективного процесса глобализации, с одной стороны, и верности определенной культурной традиции, с другой. На наших глазах происходит формирование не только единого экономического, политического, языкового, но и образовательного пространства. Эта непрерывность универсальной образовательной среды достигается путем своеобразной экспансии единых методов и технологий обучения на все большие территории. По сути это движение «вширь», по горизонтали, у которого нет границ (как у самой глобальной сети Интернет). Но возможен и другой путь достижения непрерывности образования, представляющий движение «по вертикали», если под непрерывностью образования понимать следование определенной культурной традиции. В этом смысле образование выступает важнейшим каналом трансляции как общекультурных ценностей, так и ценностей национальной культуры, как способ формирования определенного менталитета и чувства причастности к своим корням и истокам. Вот здесь и начинается разговор о традициях и новациях в современном образовании, о его содержательности и технологичности, духовности и прагматичности и, в конечном счете, о смысле и идеалах образовательной политики, а по сути, о мировоззренческих ориентирах.

Итак, что стоит за непрерывностью образования «вширь»? Прежде всего, это возможность участвовать в общемировой глобальной

© О.Ю.Медведева, 2002

культуре, которая создается на наших глазах. Такие ошеломляющие перспективы дарит нам информационное общество постиндустриальной цивилизации, достоинства которого общеизвестны. Это общество дает возможность открытого индивидуализированного, непрерывного образования, расширяет доступ людей к образовательным услугам и расширяет возможности общения и межкультурного взаимодействия. Но наряду с неоспоримыми плюсами социализация в условиях тотального межкультурного взаимодействия в контексте глобальной культуры грозит рождением «маргинальной личности». Ей присущи распад культурных стереотипов, носителем которых является культурная традиция, размывание этнических и национальных границ и, как следствие — потеря чувства целостности, кризис идентичности. Более того, в отечественной литературе по философии образования существует мнение, что «новая культура», основывающаяся на ценностях постмодерна, «ориентирована на сознательную маргинализацию ценностей русской культуры»¹. В программных моделях либерализма в качестве приоритетов культурной политики выдвигаются требования распространения образцов глобальной массовой культуры, сокращения удельного веса «классики» в жизни общества и традиции в целом.

Глобальной культуре также присуща жесткая ориентация на новации / инновации (супермодная терминология!). Такую трансформацию ценностей в реформирующихся обществах сегодня можно охарактеризовать как ценностный синдром «постмодернизма». Эта новая культурная политика стремится и в нашей стране покончить с тотальностью (непрерывностью) культурной традиции и привить концепцию «мультикультурализма» как теории «расширения границ». Ее основной принцип — принцип равенства всех культур. Всякий разговор о национальной культурной традиции расценивается как «культурный империализм». Такая позиция оборачивается культурным релятивизмом. Так, известно, что мультикультурализм играет значительную роль в общественной жизни и образовании США и означает, в частности, стремление максимально отразить в содержании учебных курсов и методах преподавания культурное многообразие народов и этнических групп США. Существует опасность, что попытки представить все мельчайшие субкультуры в академических программах учебных заведений приведут к появлению таких курсов, как «американская литература, созданная латиноамериканскими авторами нетрадиционной сексуальной ориентации» и т.п. Подобное дробление, сегментация гуманитарного образования может привести в целом к снижению уровня университетской подготовки и воспитанию человека, неспособного подняться над групповыми и корпоративными интересами.

Другой тенденцией в развитии глобальной культуры выступает ориентация на технологичность, в том числе образования, в ущерб содержательности. Европейский союз создает сейчас единую образовательную сеть, которая строится на основе международных стандартов на образовательные технологии. Благодаря прежде всего новейшим информационным технологиям современные образовательные системы ориентированы на принцип «Содержание — царь,

технологии — бог». Именно в сфере технологий идет речь о новациях, которые расцениваются исключительно со знаком плюс в отличие от всего традиционного. Инновационные компьютерные технологии в образовании становятся синонимом качества обучения. Позвольте! Это лишь удобный инструмент, средство, но не цель, лишь сумма технологий, которая сама по себе не ведет к успеху.

Еще в 1923г. С. Гессен писал: «Жизнь определяет образование и обратно — образование воздействует на жизнь. Понять систему образования данного общества — значит понять строй его жизни»². Сциентизм (рационализм), техницизм, формализация культуры и замена ее технологией — евро-американский путь развития. Сам процесс образования рассматривается как технология усвоения знаний и навыков, специально организованная для передачи и приема информации. Знания в этой образовательной парадигме имеют прикладной характер, они фрагментарны и схематичны. Такая исключительная ориентация на овладение информацией — прямой путь к проблеме «иметь или быть». Она связана напрямую с экранной культурой, в основе которой — диалог с компьютером или телевизором. Это означает замену реального общения актом технологической коммуникации. Наиболее явно эти особенности экранной культуры проявляются в дистанционном обучении. Не случайно наиболее сложной и проблемной представляется система дистанционного обучения гуманитарным наукам. Это связано прежде всего с отсутствием фигуры Учителя в данной информационно-образовательной среде, с отсутствием духовного взаимодействия между ними.

Одним словом, сегодня наряду с классическими университетами и студенческими городками возникает благодаря Интернету виртуальный кампус нового тысячелетия. Но это торжество непрерывного образования оборачивается «разрывом» непрерывности, которая заключается в атомистичности, разделенности учащихся при дистанционном обучении, их изолированности друг от друга и от Учителя. Это препятствует возникновению корпоративных связей, а также затрудняет формирование нравственных понятий профессиональной чести, достоинства и ответственности. И потом ... «смысл места», который несет в себе классический Университет, эта неповторимая аура хорошей интеллектуальной «тусовки», живого профессионального общения, которое невозможно даже сравнить с виртуальной коммуникацией.

Одним из многих путей, испробованных Россией для установления связей с «внешним» миром, самым коротким оказался путь образования. Как и в других сферах отечественной культуры, это путь модернизации образования по западным образцам, который стал очевиден сегодня в условиях глобализации. Доминирование в российском образовании инокультурных образцов пресекает всякие попытки национального самоопределения в образовании. В результате получаем денационализированную систему образования, где все меньше ощущаем себя субъектами собственного образовательного развития, т.к. императивы глобализма, интеграции и геополитики ограничивают возможность выбора, в том числе в самом принципиальном — в целях и смыслах, в мировоззренческих ориентирах.

Диалог культур не может быть заменен монологом, даже во имя универсализма и глобализации.

Современная парадигма отечественного образования, как мне кажется, должна выстраиваться в контексте своей культурной традиции. Именно сегодня, когда образование утрачивает функцию формирования национальной культуры, занимаясь лишь przygotowaniem к профессиональной деятельности и приобретая тем самым сугубо технологичный и прагматичный характер.

В отличие от этнической (народной) культуры, которая передается от поколения к поколению естественным путем, национальная культура усваивается через систему образования. В этом смысле образование — калька со своей культуры. Через систему образования, усваивая специфические черты своей культуры, ее язык, человек обретает культурное отношение к своим истокам. Через освоение истории языка, смыслов чужой культуры формируется собственное культурное пространство. В любой стране образование уникально, адекватно, «морфно» системе социальных, экономических, национальных, демографических и др. отношений, и этот принцип социоморфности образования уберегает от ловушки абсолютизации общецивилизационных тенденций развития образования.

Любая культурная традиция представляет собой актуализацию ценностно-смыслового потенциала культуры, посредством которой индивид и общество получают возможность своего самоопределения в мире. В условиях кризиса идентичности российского общества, когда утрачены наработанные мировоззренческие идеалы и ценности, а также столь милые нашему сердцу иллюзии, возврат и переосмысление своей культурной традиции необходим и неизбежен. Наш социум стоит перед выбором определенной стратегии самоидентификации. Здесь возможны два пути: обращение к западным образцам техногенной цивилизации с присущими ей образовательными парадигмами или обращение к собственной культурной традиции, ее актуальным на сегодня компонентам. При этом следует иметь в виду, что механическое соединение или даже симбиоз двух традиций — западной и отечественной — невозможны, т.к. на сегодняшний день они выступают не на паритетных началах, а как «экспансивная», глобальная западная культура, с одной стороны, и ослабленная, локальная отечественная культура, с другой.

Наше время поставило нас перед противоестественным выбором между национальным и общечеловеческим, между «самобытной культурой» и «мировой цивилизацией». Тем более актуально в системе отечественного образования укрепление собственных позиций, ее традиционных ценностей. Смысл образования в репродукции и развитии сущностных черт культурно-исторического типа (Н. Данилевский) на уровне личности, народа, государства. Лишь достижение этих целей способно вывести образовательную систему на уровень общечеловеческий, а значит универсальный.

О какой культурной традиции в отечественном образовании идет речь? Каким образом возможно реанимировать культурную функцию российского образования? Что в отечественной системе образования, в лучших его традициях позволяет противостоять превра-

щению образования в механический акт овладения информацией, замене Учителя компьютером, вытеснению фундаментальной профессиональной и общекультурной подготовки специалиста узкотехнологическими, прикладными навыками и умениями?

В традиции отечественного образования не столько поиск технологических рецептов, сколько определение смысложизненных и нравственных ориентиров. Поэтому и общее, и профессиональное образование могут «держаться» на должном уровне культурно-творческий потенциал прежде всего через гуманитарную компоненту. Именно через блок гуманитарных дисциплин в образование входит культурное своеобразие национальной традиции. Сюда же относятся и лингвистические дисциплины, ведь, как известно, «язык — дом бытия». Почему же в школьных программах наши старшеклассники (10—11 класс) лишены уроков русского языка, тогда как иностранный язык преподается в сравнительно больших объемах? Не это ли одна из причин языкового «одичания» и тотальной безграмотности наших школьников, а позднее выпускников вузов, пополняющих отечественную интеллектуальную элиту? В этой же логике готовится сейчас реформа родного языка, означающая либерализацию требований к правилам написания, а по сути, вульгаризацию языка, его «упрощение».

Важнейшее место в блоке гуманитарных дисциплин занимают всемирная и отечественная истории. Здесь важно выдержать оптимальное сочетание этих дисциплин по объему и, главное, по объективной оценке событий мировой и отечественной истории. Это тем более необходимо, что в последнее время в новейших учебниках по истории для средней школы допускается неоправданно малая информация о грандиозных событиях в отечественной истории, в частности, об участии нашей страны во 2-й мировой войне, а также сомнительные оценки роли России в мировом историческом процессе. При таком положении дел наши завтрашние выпускники, подобно их сверстникам на Западе, не будут знать участников и победителей во 2-й мировой войне..

Гуманитаризация образования, безусловно, заключается не только в расширении объема гуманитарных дисциплин в учебных программах, но и в их содержании, а также в стиле изложения. Задача гуманитаризации, в конечном счете, помочь человеку обрести себя в культуре, сформировав свой культурный облик. Это невозможно без живого диалога Учителя и Ученика, живого (не виртуального) общения на всех этапах образовательного процесса., включая итоговую аттестацию знаний. Формализация учебного процесса в последние годы привела к введению единого тестирования выпускников школ, что было сделано по примеру евро-американских образцов. Выигрывая в объективности оценки, тестирование теряет в важнейшей педагогической компоненте экзамена (экзамен есть продолжение процесса обучения), и в конце концов оценке подлежит точность (неточность) информации, осведомленность ученика, а не его знания, способность размышлять и предлагать нетрадиционные решения. В том же русле развивается процесс совершенствования системы контроля знаний в высшей школе, что заключается в мак-

симальном переходе на систему экзаменов в виде тестирований знаний по всем дисциплинам, включая блок общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин. Безусловно, учебный процесс становится более динамичным, экономичным и технологичным, но только ли эти параметры определяют эффективность и качество подготовки специалистов?

Таким образом, в контексте нашего разговора, гуманитарное знание следует понимать, как «знание, связанное со стратегией защиты человека от жестких социально-инновационных (модернизаторских) технологий»³.

Еще один столп отечественного образования — фундаментальность подготовки специалистов высшей школы, которая всегда выгодно отличала выпускников наших вузов и которую необходимо сохранить несмотря на нынешнюю непопулярность.

Завершая разговор, хотелось бы отметить, что государство в своей образовательной политике может стремиться к общемировой универсальности путем стирания национальных особенностей либо, наоборот, к национальной и политической замкнутости. В обоих случаях смысл образования искажается и может прямо противоречить личностным, национальным и общечеловеческим интересам. Наверное, войти в общечеловеческую цивилизацию можно лишь через стремление к своему национальному. Ни в коем случае не отгораживаясь от мирового образовательного процесса, не цепляясь за «местечковость», сохранить приоритеты отечественной школы, просто не потерять свое лицо.

И. Я. Мурзина,

*Уральский государственный
педагогический университет*

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЭЛЕМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ

Современный этап социокультурного развития отличается действием разнонаправленных, иногда взаимоисключающих сил. С одной стороны, мир стремится к глобализации, цивилизационные процессы действуют активно, все более унифицируя народы, страны, культурные миры. С другой стороны, отчетливо прослеживается тенденция обращения к ценностям национальных культур, к подчеркиванию уникальности и оригинальности каждой из составных частей единого мирового культурного пространства.

В конце XX века процессы децентрализации и регионализации стали чрезвычайно актуальны и для России. С нашей точки зрения, своеобразным зеркалом для современной ситуации, в которой отражаются процессы управления и управляемости регионами, взаимоотношение «центра» и «периферии», служит образование.

Логика наших рассуждений будет следующей: сначала мы рассмотрим, как связаны системы «культура» и «образование»; затем обратимся к проблемам регионализации и рассмотрим некоторые аспекты регионального образования; и в заключение проанализи-

руем, является ли на современном этапе образование фактором становления регионального самосознания.

Культура и образование. Одной из самых значительных категорий, вне которых современное философствование просто немыслимо, является категория культуры. Под культурой в самом общем виде понимается *система внебиологически выработанных средств и механизмов, благодаря которым мотивируется, направляется, координируется, реализуется и обеспечивается человеческая деятельность*. Культура дает возможность человеку, с одной стороны, осознать себя как уникальное явление, развить в себе личностные качества, воплотиться как творческая личность, с другой, вписаться в социум, успешно пройти социализацию. Культура — это способ осознанного бытия человека в мире. С другой стороны, культуру понимают как способ существования конкретной социальной общности, с определенной ценностно-нормативной системой, наработанными механизмами трансляции социального опыта, системами адаптации к конкретным географическим условиям и т.д.

Единство универсального и индивидуального в культуре позволяет каждому входящему в ее поле приобщиться к ценностям, доминирующих в данной культуре, обрести способ коммуникации, воспринять «образ мира», осознать свое место в нем.

Образование понимают как «процесс приобщения к культурно детерминированным путям решения тех задач, с которыми связана жизнь человека, через которые он вынужден пройти. Всеобщность таких задач выступает условием существования образования как особого вида социальной практики, частично воплощенной в жизни института образования»¹.

Такое понимание сущности образования выявляет его непосредственную связь с культурой, включает его в широкий общественный контекст, дает возможность осознать его как один из важных компонентов, формирующих социум.

Вся история человеческой культуры свидетельствует о неразрывной связи культуры и образования. Культура рождает такую систему образования, которая, во-первых, позволяет наиболее адекватно транслировать, осмыслять, интериоризировать социальный опыт, которая формирует необходимый личностный профиль, задает стратегии развития человека в нужном направлении; во-вторых, дает человеку возможность реализовать заложенный в нем творческий потенциал во благо социуму и самому себе. Образование выступает залогом более или менее гармоничного развития социума.

Однако в ситуациях кризиса культуры, когда происходит разрушение традиционных для культуры ценностных систем, возникает опасность социального хаоса, а созидательные возможности культуры максимально ослаблены, на образование, хочет оно того или нет, ложится дополнительная обязанность — удерживать систему от полного разрушения, решать сверхзадачи «как в их общественно-государственном, так и в личностно-ориентированном понимании»². И, как показывает исторический опыт, образование может справиться с поставленными задачами.

В современной постсоветской ситуации образование оказалось во многом не готовым к выполнению миссии консолидирующей силы. Можно назвать множество причин: от низкооплачиваемого труда преподавателей до разрушения идеологического мифа, и, как следствие, утраты почвы под ногами. Ситуация усложняется и потому, что в современной культуре в принципе не может быть одного вектора развития. Многонаправленность устремлений различных социальных групп, разнообразие предлагаемых жизненных стратегий, скорость, с которой происходят изменения в обществе, не дают образованию времени самоопределиться.

Образование, в данном случае, является лишь зеркальным отражением тех неблагоприятных процессов, которые затронули общество на протяжении последних десятилетий. Мы встали перед проблемой поиска новых оснований для *собственного бытия*, обретения *своего места* в меняющемся мире, осознания ценности *своей культуры*. Фактически целая страна столкнулась с проблемой самоидентификации. Вероятно, нам еще предстоит на новом витке истории найти свою идею, обрести судьбу и путь. Нас еще ожидает глубокий философский анализ данных проблем.

И, может быть, более остро ощущается процесс поиска и самоопределения, обретения новых парадигм развития в системе образования, более всего явленной обществу в своих институтах (дошкольных, школьных, вузовских, учреждениях дополнительного образования). Одной из перспективных линий видится более тесная интеграция образования и культуры.

У нас на глазах становится новая парадигма образования — культурологическая, которая отвечает потребности образования обрести свое лицо, осмыслить свое существование, сформулировать свои цели, подходы и методы для реализации общественных потребностей.

Культурологическая парадигма, на наш взгляд, включает в себя несколько моментов:

- позволяет формулировать цели и задачи образования, соотносясь с доминирующей в обществе системой ценностных ориентиров;

- позволяет предлагать человеку жизненные стратегии с учетом выработанных культурой способов социализации;

- дает возможность коммуникации с прошлым и будущим страны и мира.

Более всего сегодня такой подход реализуется в содержании образования, становясь, по сути, его новым интегратором: с одной стороны, уделяя особое место изучению культуры, с другой, рассматривая культуру как поле человеческого взаимодействия.

Изучение форм культуры разных времен помогает человеку познать самого себя, обрести поле для самореализации. Это особенно важно для современного человека, живущего в ситуации смены ценностных ориентиров.

Применительно к организации процесса обучения-воспитания это означает *опору на доминирующую в обществе систему ценностей*. Жизнь в логике культуры предполагает *существование в откры-*

той системе. С одной стороны, это означает, что не существует одной, единственно правильной точки зрения на события и процессы, происходящие в мире, на понимание места человека в нем. С другой, что существует постоянно расширяющееся пространство человеческого взаимодействия, самопроявления и реализации сущностных, творческих по своей природе, человеческих сил. Множественность траекторий для саморазвития, открывшихся в современной ситуации перед образованием, требует научиться жить в ситуации открытой системы, осознать сложившееся единство многообразия. Культурологический подход реализует идею *свободного выбора* образовательных программ, стратегий и траекторий.

Культура как основа образовательной стратегии предусматривает многообразие подходов, в основе которых лежит *идея диалога*. Выделим ряд условий, при которых диалог возможен: равноправие и взаимоуважение позиций участников диалога; толерантность; возможность существования множества точек зрения на предмет; признание права на незнание и т.п.

Круг проблем, которые возможно обсуждать в режиме диалога, достаточно широк — это связь истории и современности, изучение традиций родной культуры и познание иных культур и эпох. Следовательно, существует реальная возможность *выбора и выработки собственной позиции* в оценке явлений как у учителя, так и у ученика.

Культурологическую парадигму в образовании можно рассматривать и как развитие идеи гуманитаризации, и как основу для общих подходов в преподавании различных учебных дисциплин, и как вариант реализации личностно-ориентированных педагогических систем.

Культурологический подход нашел свое воплощение не только как общая стратегия образования, но и как конкретная образовательная практика, уделяющая особое внимание изучению дисциплин собственно культурологического цикла: курсов истории мировой и региональной культуры, дисциплин эстетического цикла (изобразительного искусства, музыки), отечественной и зарубежной литературы. Они позволяют сформировать у учащихся представление о единстве мира в разнообразии; о связях ценностных ориентиров личности с ценностями, доминирующими в культуре страны; о значимости для культуры в целом и каждого конкретного человека уважения к малой родине. В основе преподавания предметов данного цикла изначально заложена идея самостоятельности в оценке явлений, стремления выработать собственную позицию, органического взаимодействия субъективного и объективного в познании мира.

Таким образом, являясь составной частью социокультурного пространства, образование ищет приемлемые для него способы вписаться в современный мир. И одним из этих способов является ориентация на региональную культуру.

Регионализм и проблемы регионализации образования. Обнаружившаяся сегодня тесная связь проблем культуры и образования закономерна. Так, выступая на Межправительственной конференции ЮНЕСКО (Стокгольм, 1998), посвященной

вопросам культурного развития, министр культурного развития из Канады Ш. Копс отмечала: «Культура ... отражает нашу историю, наши ценности, наши мечты и наше видение мира. Поэтому так жизненно необходимо искать новые пути защиты национальной идентичности для того, чтобы мы могли продолжать познавать историю нашей страны на языке нашего народа»³. Отвечая на потребность новых связей между различными национальными и государственными образованиями, ЮНЕСКО объявило 2001 год годом диалога цивилизаций.

В российской истории вновь встал вопрос о взаимодействии различных национальных сообществ, о сосуществовании различных этносов в рамках одного социально-культурного пространства. По-новому прозвучали голоса регионов, многонациональные по составу, но тоже осознающие свою значительность. В девяностые годы эти проблемы оказались тесно связанными с проблемами федерального государства и носят ярко выраженный политический оттенок.

Анализируя декларации и действия различных политических сил, обвивавшихся центром в сепаратизме, можно увидеть существенную разницу во внутренних устремлениях лидеров национальных и региональных сообществ. Для национальных лидеров очень важной составляющей является провозглашение «самодостаточности нации»⁴. Региональные лидеры в большей степени обращаются к экономической самостоятельности регионов, их возможности самим распоряжаться природными ресурсами и финансовыми потоками.

Парадокс современной ситуации состоит в том, что, апеллируя к национальному прошлому конкретного («малого») народа, тем самым привлекается внимание к культурному образу мира этноса, его истории, его традициям, т.е. к тому, что позволяет человеку обрести этническую идентичность. А это путь к обретению себя в постоянно множасьщемся культурном пространстве современного мира. В то время как регионы могут себя идентифицировать зачастую только с культурой России в целом, которая, по сложившимся представлениям, сосредоточена в столицах. То есть формируется образ непродуктивности местной культуры (если она дополнительно национально не маркирована), ее вторичности, недостаточности⁵.

В этом отношении регионализация образования также выявляет свою известную двойственность.

Единое образовательное пространство России, которое можно рассматривать как отражение более общей тенденции к сохранению целостности страны, регламентируется государственным образовательным стандартом. Понимание различий в геокультурных реалиях различных составляющих страну субъектов нашло свое выражение в национально-региональном компоненте образования. И если в национальных республиках национально-региональный компонент напрямую связан с изучением языка, истории и культуры народа, с формированием «образа» народа в сознании молодых людей, с эмоциональной насыщенностью этого образа, то в регионах национально-региональный компонент может быть связан как с изучением культуры родного края (краеведческий аспект), так и с общекультурными ориентациями.

В рамках данной работы мы не будем рассматривать все имеющиеся место попытки внедрения национально-регионального компонента в практику образования. Остановимся лишь на том опыте, который реализует становящуюся культурологическую парадигму. И прежде всего потому, что здесь мы обнаруживаем стремление обрести ценностную основу жизни.

Рассмотрим опыт Свердловской области, где составной частью национально-регионального компонента является внимание к региональной культуре. Это обусловлено рядом причин:

- региональное пространство рассматривается как *свое*, обладающее необходимым качеством максимальной приближенности к жизни конкретных людей, живущих на данной территории;

- изучение ценностно-нормативной системы организации жизни региона позволяет молодому человеку обрести свою систему ценностей, органически связанную с предшествующей традицией;

- знакомство с формами региональной культуры позволяет осознать и осмыслить способы реализации сущностных сил человека, характерные для данного региона;

- рассмотрение региональной культуры в общероссийском, и шире, в мировом контексте создает необходимую систему ориентаций в современном социокультурном пространстве.

Культурологический подход в образовании позволяет рассматривать региональную культуру, с одной стороны, как модель жизни, с другой, как становящееся здесь и сейчас культурное пространство, в которое с рождения включен человек, живущий на данной территории. Таким образом, мы видим в региональной культуре *открытое пространство для диалога с прошлым и будущим, между личностью и социумом.*

Насколько эта потребность осознана региональным сообществом свидетельствует тот факт, что в Программе развития системы образования г.Екатеринбурга на 2000—2003 гг., представленной Управлением образования администрации города, отмечается следующее: «Для построения городской образовательной системы города совершенно необходим учет историко-культурного и природно-географического своеобразия региона в целом. Очевидно, что необходимо воспитывать не только человека вообще и даже не только россиянина, но и екатеринбуржца... Не менее важно осмыслить такую задачу как восстановление духовных связей человека и его непосредственной жизненной среды. Такая связь возможна лишь там, где окружающая среда в восприятии человека приобретает историческое, культурное и лично-значимое измерение»⁶.

Обращение к региональной культуре делает актуальной проблему *организации учебно-воспитательной работы в школе на основе культурологического подхода к образованию.*

Реализуя на практике принципы культурологического подхода в образовании, мы должны так организовать учебно-воспитательную работу, чтобы она носила постоянный характер, но не была навязчивой; интегрировала в себе свойства учебного предмета;

создавала необходимые условия для самореализации учителя и ученика; оставляла свободу выбора тематики и проблематики занятий.

При этом приходится признать, что в обществе доминирует представление о региональном как второсортном, недостаточно развитом по сравнению со столицей. Определение региональной культуры как нестоличной формирует представление о культуре региона как о культуре, существующей на границе культурного мира столицы, следующей за ней тенью, копирующей ее образцы и стандарты, с запозданием повторяющей основные этапы ее развития. Однако, обращаясь к истории культуры отдельного региона, мы видим не только своеобразие природно-географических, экономических условий жизни, этнокультурных традиций, но и обнаруживаем уникальность и ценность проявлений человеческого духа.

Региональную культуру в школе мы предлагаем изучать, опираясь на понимание культуры как процесса, отражающего особенности жизни людей конкретной территории, обладающего своей логикой и закономерностями.

Интегративность при изучении региональной культуры проявляется во введении в содержание различных общеобразовательных дисциплин на разных этапах *региональной составляющей*, а при организации воспитательной работы — в возможности использования культурного пространства региона.

Системность обеспечивается обращением к проблемам региональной культуры на протяжении всего процесса обучения.

Учет возрастных психолого-педагогических особенностей позволяет организовывать работу достаточно эффективно в разных возрастных группах, давая возможность учащимся проявить свои способности, тем самым решая главную проблему воспитания — *социализацию личности*.

Цель изучения региональной культуры — воспитание человека, знающего свой край, его историю и культуру и умеющего ориентироваться в современном социокультурном пространстве.

Задачи:

- познакомить учащихся с историей культуры региона, его развитием и способами реализации культуротворческих сил человека;
- познакомить с современным состоянием культуры региона;
- расширить информационное пространство образования, дать возможность учащимся выйти за границы учебника;
- знания, полученные на уроках, уметь использовать в конкретной экскурсионно-поисковой деятельности.

Из всего многообразия проблем культуры в школе и вузе мы останавливаемся на проблемах, связанных с художественной культурой Урала.

Цель курса: Знакомить учащихся с явлениями художественной культуры Урала, представляющими регион, вписывая их в общероссийский и мировой контекст, тем самым формируя необходимые предпосылки для становления личности как гражданина своей страны, с уважением относящегося к своему краю, понимающего

его роль и место в истории и стремящегося осознать пространство культуры региона как поле для своей будущей деятельности.

Задачи курса:

- рассмотреть художественную культуру Урала в контексте истории художественной культуры России;

- дать обобщенный историко-культурный материал по художественной культуре Урала;

- развить у учащихся способность понимать искусство через живое общение с явлениями культуры региона;

- познакомить с различными видами и формами искусства на Урале;

- актуализировать умения анализировать произведения художественной культуры;

- дать общетеоретические знания о механизмах функционирования культуры;

- систематизировать знания о культуре города, культуре региона, культуре страны.

В основе курса «Художественная культура Урала» лежит мысль, что региональная культура является составной частью общенациональной. Следовательно, первая задача, которую решает курс — это показать, как явления общенационального характера нашли свое выражение в культуре региона.

Человек живет здесь и сейчас. Но место, где он живет, обладает глубиной истории, воплотившейся во внешнем облике наших городов и поселков. Разрушение и перестраивание зданий прошлых эпох негативно влияет не только на образ города, но, что значительнее, деформирует сознание человека. Поэтому такое большое место в курсе художественной культуры Урала уделяется изучению архитектуры: в соотношении с господствующими стилями в отечественном искусстве (барокко, классицизмом, модерном, конструктивизмом, неоклассицизмом), в понимании роли планировочной композиции для создания образа города или поселка, в рамках проблемы сохранения культурных ценностей.

Решая проблемы отбора и представления материала, мы выходим на понимание места и роли художественной культуры в жизни человека, изучая конкретные явления — на общеполитические проблемы бытия человека в культуре.

Таким образом, культурологический подход в образовании реализуется нами при изучении региональной культуры, создавая пространство для диалога в логике «прошлое — настоящее», «общероссийское — уральское», формируя ценностно-ориентационную систему учащихся и студентов, осуществляя систему свободного выбора как самого предмета, так и отдельных проблем для более глубокого изучения. В этом нам видится значение введения в образовательную практику национально-регионального компонента на основе изучения региональной культуры.

Однако вернемся к началу наших рассуждений. Мы сказали, что изучение национальной культуры различных этносов, населяющих Россию, позволяет сформировать национальную идентичность у молодых людей. Можно ли то же сказать о региональной культуре?

Образование и проблема формирования регионального самосознания. Включение в сферу интересов образования региональной проблематики приводит нас к вопросу о ее значимости. По сути, уральский опыт не является каким-то особым и уникальным. Практически по всей стране идет создание образовательно-воспитательных программ, использующих педагогический потенциал региональной среды.

Тем не менее для нашего региона очень важно осознать роль и ценность изучения региональной культуры во многом еще и потому, что мы являемся одним из тех регионов, который свою специфику определяет в большей степени как экономико-политическую («Урал — опорный край державы» с преобладанием предприятий ВПК и ярко выраженными политическими амбициями региональных лидеров). Однако этот образ не только не исчерпывает многообразия жизни края, но в значительной степени суживает ее. Как уже не раз отмечалось, «те регионы, которые традиционно подвергались сильному давлению из центра, ныне испытывают проблемы с самоидентификацией и потому не в состоянии определить направления своего дальнейшего развития. Более того, на практике это приводит к неравномерности развития разных регионов, что, в свою очередь, может обернуться сепаратизмом и экстремизмом»⁷. В нашей ситуации пока что это приводит к непродуманной региональной стратегии.

В этом отношении изучение региональной культуры в ее неурезанном виде позволит обрести культурную самодостаточность, что, безусловно, положительно скажется на формировании и становлении личности подрастающего поколения.

Пока же проблема осмысления культурного развития Уральского региона находится в самом начале. И первым этапом, как нам кажется, должно стать преодоление сложившейся в общественном сознании модели «столица — провинция». Изначально, до изучения и, по сути, бездоказательно, «всему нестоличному» отводятся второстепенное место и пассивная роль подражателя.

Нам представляется необходимым рассматривать *развитие культуры региона* как процесс, отражающий особенности его жизни, обладающий своей логикой и закономерностями, обусловленный не только *внешними факторами* (политики, влияния столичной культуры), но и *внутренними* (природно-географическими, социально-экономическими, историко-культурными, этническими, религиозными).

Поскольку мы находимся в самом начале пути, изучение региональной культуры мы начинаем с исследования феномена региональной художественной культуры. Проблемы функционирования искусства во многом являются показательными, позволяют не только проанализировать артефакты, но и осознать процессы в культуре, их обусловившие. Кроме того, именно пространство художественной культуры, как уже не раз отмечалось, является полем самопроявления творческих, созидательных сил человека. Анализ художественных явлений, их значения для формирования образа Урала позволяют предположить, что искусство можно рассматривать как одну из форм регионального самосознания.

Под *региональным самосознанием* мы понимаем осознание, целостную оценку региональным сообществом самого себя, специфики своего существования, роли и места в жизни страны, понимание целей, движущих сил и мотивов своего развития.

Педагогический потенциал такого подхода достаточно высок: во-первых, художественная культура представляет образцы самоактуализации человека; во-вторых, обращается внимание, какое место занимали в жизни людей эстетические ценности; в-третьих, создается реальная возможность для диалога с прошлым своего края.

Знакомство учащихся и студентов с явлениями художественной культуры, представляющими регион, тем самым формирует необходимые предпосылки для становления личности гражданина, с уважением относящегося к своему краю, понимающего его роль и место в истории и стремящегося осознать пространство культуры региона как поле для своей будущей деятельности.

Наибольший интерес у учащихся и студентов вызывают не теоретические выкладки, а истории конкретных людей. Поэтому такое существенное место в курсе занимает проблема «Человек в истории культуры» (будь то Строгановы или Демидовы, архитекторы Воронихин или Свиязев, купец Расторгуев или крепостной художник Худояров).

Сопрягая историю отдельной судьбы и историю развития края, мы обращаем внимание на активную роль творческой личности в создании культурных ценностей, формируем позитивную мотивацию деятельности на благо других людей. Обращаем внимание на то, сколь силен был культуротворческий потенциал людей, здесь живших. Не зря говорят, что Урал заселяли люди «крепкие телом и дерзкие духом», что нашло свое выражение в развитости промыслов, в стремлении к самостоятельному действию. А ведь именно из «самостоянья человека» рождается подлинное искусство.

Обращаясь к истории художественной культуры Урала, необходимо подчеркнуть, какое значение имела миграция населения из европейской части страны в наш регион: Урал стал местом встречи Запада и Востока, самым своим существованием подтверждая мысль о том, как благотворны разные потоки, сливающиеся в одну реку культуры.

Решая проблемы отбора и представления материала, мы выходим на понимание места и роли художественной культуры в жизни человека, изучая конкретные явления — на общепhilософские проблемы бытия человека в культуре.

Но если факты дореволюционной истории уральской художественной культуры более или менее известны и отчасти систематизированы, к примеру, Б. В. Павловским, то с художественной культурой Урала XX века дело обстоит иначе.

В XX веке изменилось течение самой жизни. Насильственное прерывание и забвение исторической традиции, отказ от прошлого породили, с одной стороны, нигилистическое отношение к культуре, а с другой, создали и укрепили в сознании мысль о глубокой провинциальности региональной культуры. Игнорировать эти факты при создании курса «Художественная культура Урала. XX век» нельзя.

Но есть еще одна плоскость проблемы, с которой мы столкнулись: практически полное отсутствие концепции развития культуры регионов в XX веке.

При создании программы и учебного пособия по данному курсу мы обратились к изучению художественной культуры Урала в XX веке, делая основной акцент на понимании социокультурных процессов и механизмов функционирования художественной культуры, рассматривая какое отражение и выражение они нашли в художественной культуре Урала.

Изучая развитие художественной культуры Урала XX в., мы приходим к пониманию очень серьезных проблем, решение которых является стимулом в развитии края в будущем, что должно стать основой для включения в жизнь культуротворческих сил новых поколений. Таким образом, образовательная программа расширяет свои границы, по сути, создавая пространство для обретения идентичности вступающим в жизнь молодым людям.

В связи со всем вышесказанным сам собой напрашивается следующий вывод: образование, включающее в свою орбиту искусство, поднимает смысловые вопросы, учит молодых людей искать на них свои ответы. Тем самым способствует становлению регионального самосознания, воспитанию самоидентичности.

Однако сфера образования гораздо шире, чем просто проблемы изучения искусства. Мощным образовательным потенциалом выступает социальная среда, современные средства массовой коммуникации и др., то есть структуры формирующие, а иногда деформирующие сознание человека. И задачи образования, связанные с формированием целостной личности, опирающейся на положительные идеалы, зачастую вступают в противоречие с социальными устремлениями. Вероятно, для сохранения и воспроизводства страны, с одной стороны, необходимо постоянно уточнять общественные приоритеты, памятуя, сколь важна направленная работа по формированию ценностных ориентиров, развитию духовных потребностей и интересов. С другой, развивать способность критично относиться к разнообразным явлениям социальной жизни.

В этом состоит, на наш взгляд, ценность образования как одной из систем, формирующих общественное сознание. Оно способно помочь обществу выработать необходимые механизмы для адекватной оценки существующей ситуации. Более того, активно развивающаяся система образования может дать обществу своего рода урок по выживанию и обретению смыслов.

Образование, таким образом, являясь составной частью культуры, позволяет обществу транслировать свои установки, ценности и нормы, дает возможность конкретному человеку выработать мировоззрение, обрести способ видения реальности и сформировать собственное отношение к происходящему.

Но такой подход к образованию возможен только тогда, когда образование понимается социумом как ценность, когда осознается его значимость для становления и консолидации общества. Тогда оно становится толчком для становления самосознания конкретного региона и общества в целом.

РЕГИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ КОНЦЕПЦИИ ГЕОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА

Идеи регионализации в начале нового столетия приобретают особое звучание и пронизывают все основные виды социальной практики: политику, экономику, науку, образование. Достаточно убедительным примером тому может служить широко обсуждаемая в последнее время концепция устойчивого развития России, в которой специально выделяется региональный аспект экономических и социальных проблем. Более того, ученые-географы ведут поиск основополагающих императивов региональной политики, разрабатывают модели современного социально-экономического развития регионов. Необходимо отметить, что в научном языке географии, кроме собственно регионального направления исследований, понятия и термины, развивающие идеи регионализма, активно привлекаются в связи с решением других вопросов. Так, например, термин «регион» широко используется при обсуждении ведущих тенденций развития современного мира, таких как глобализация и регионализация, целостность и многообразие географической среды и др. Процессы регионализации, имеющие характер объективной необходимости, устойчиво развиваются и в сфере образования. Впервые после долгих лет работы по единому, унифицированному содержанию образования регионы получили возможность разрабатывать собственное, т.е. национально-региональное, образование, а через него влиять на развитие региона.

Вместе с тем опыт показывает, что реальное воплощение идей регионализации в сфере образования, в частности в области географического образования, оказывается далеко не простым делом. Это обусловлено рядом причин, важнейшая из которых состоит в недостаточной разработанности методологических и научно-теоретических основ этого процесса. Существенно и то, что сама система образования даже на региональном уровне оказывается достаточно сложным объектом управления, в котором за долгие годы сформировались, а в последнее время обострились серьезные противоречия: между единым государственным образовательным заказом, формирующимся из центра, и тенденциями развития региона, исторические, культурные, социально-экономические условия которого обуславливают становление образовательных потребностей; между унифицированным содержанием образования и процессами становления, самоопределения, саморазвития личности, которые происходят в конкретных условиях региона; между провозглашаемой на государственном уровне необходимостью всестороннего развития личности, включенности ее в систему общих российских и мировых культурных ценностей и реальным снижением социально-адаптивной функции образования, снижением уровня духовности у подрастающих поколений. Таким образом, современная ситуация обнаруживает острую потребность в

регионализации образования, которая предполагает становление развитого регионального образовательного пространства.

Развитие системы регионального образования сегодня связывается с культурологической парадигмой, развивающей идеи русской гуманистической педагогики. В ее основе лежат ценности культурно-образного, продуктивного, мультикультурного образования. Вместо традиционного для российской школы знаниевого подхода культурологическая парадигма нацеливает на активное, критическое освоение детьми способов ценностного, морального, рефлексивного образа мыслей в процессах познания, поведения и деятельности. В рамках этого подхода предполагается создание условий, которые обеспечили бы развитие продуктивной деятельности учащихся, предполагали бы актуализацию опыта эмоциональных переживаний, осмысление значения, оценку изучаемых процессов и явлений, искание смысла в ситуациях выбора, принятие решений. Они же призваны стимулировать процессы саморазвития каждого ребенка как личности и индивидуальности. В этой связи возникает и широко обсуждается новая система целей и ценностей образования, возрождается концепция личности, основанная на идеях природосообразности (С.А.Арутюнов, Н.А.Бердяев, Л.С.Выготский, С.И.Гессен, П.Ф.Каптерев). Изменяются представления о детстве, которое рассматривается сейчас не как период подготовки к будущей взрослой жизни, а как самоценный период человеческой жизни, формирующий многослойный, разнообразный субъектный опыт личности. В научный оборот вошли такие понятия, как образовательное пространство, культурно-информационная среда, которые имеют пространственную определенность, существенно влияющую на смысловое наполнение этих понятий.

Эти тенденции указывают на то, что основным методом проектирования содержания образования становится культурологический подход, ориентирующий систему образования на диалог с культурой человека как ее творца и субъекта. Бесспорно, что в своем развитии и региональное образование должно ориентироваться на образ культуры как среды, растящей и питающей личность (П. А. Флоренский), как целостного явления, которое делает людей, населяющих определенное пространство, из простого населения — народом, нацией (Д.С.Лихачев), как диалога и взаимопорождения прошлых, настоящих и будущих культур (М.М.Бахтин). Таким образом, в контексте культурологической парадигмы ведущая функция школьного регионального образования определяется как культурно-гуманистическая.

Термином «культура» в культурологии обозначается определенная совокупность социально приобретенных и транслируемых из поколения в поколение значимых символов, идей, ценностей, обычаев, верований, традиций, норм и правил поведения, посредством которых люди организуют свою жизнедеятельность. Субъектом культуры является человек: он творит, сохраняет и распространяет созданные им культурные ценности. Категория «культура» обозначает, таким образом, созданную людьми искусственную сферу существования и самореализации, источник регулирования социально-

го взаимодействия и поведения (Культурология. Энциклопедический словарь, 1997).

Как известно, культура подразделяется на материальную, духовную и соционормативную. В материальную культуру входят: 1) культура труда и материального производства; 2) культура быта; 3) культура топоса (жилища, дома, деревни, города); 4) культура отношения к собственному телу и т.д. Духовная культура включает различные стороны духовной жизни человека и общества, которые находят воплощение в литературе, живописи, музыке, науке, просвещении, фольклоре, народном творчестве и т.д. Соционормативная культура — особая сфера культуры, охватывающая весь спектр поведенческих норм: право, мораль, нравственные предписания религии, этикет, правила, связанные с принадлежностью к различным ассоциациям. Это понятие охватывает также всю организацию общества и собственно социальную сферу культуры, то есть все социальные институты.

Сущность понятия «культура» и ее составных элементов указывает на пространственное бытие этого социального феномена. Не вызывает сомнения тот факт, что материальная культура есть результат приспособления человека к окружающей географической среде. Территориальная дифференциация свойств географической среды обуславливает территориальную дифференциацию материальной культуры. Очевидным для многих ученых-философов, культурологов, географов является и то, что духовная и тесно с ней связанная соционормативная культуры формируются под влиянием окружающей среды. Еще ученые Древней Греции Аристотель и Гиппократ писали о том, что природные условия оказывают влияние на темперамент людей, их обычаи и общественное бытие. Французские философы XVIII в. (Ш.Монтескье, Ж.Бюффон) стремились вывести «дух законов» общественного развития (соционормативная культура в современном понимании) из природных условий.

На взаимосвязь культуры с территорией, на которой она развивается, с ландшафтом этой территории, ее природно-ресурсным потенциалом указывали и русские географы конца XIX — начала XX вв.: П.П.Семенов Тян-Шанский, А.И.Воейков, Д.Н.Анучин, В.П.Семенов Тян-Шанский.

Пространственная взаимосвязь культуры как вполне самостоятельного социального феномена с другими элементами географического пространства позволяет говорить о существовании *геокультурного пространства*. Геокультурное пространство можно рассматривать как совокупность отношений между географическими объектами и географическими образованиями, с одной стороны, и целостными географическими образованиями культуры и их элементами — с другой. Элементы культуры входят во все географические образования, превращая их в геокультурные: природные территориальные комплексы включают антропогенные (культурные) ландшафты; территориальные хозяйственные комплексы полностью состоят из элементов материальной культуры; территориальные общности людей выступают в качестве носителей социально-культурной деятельности, являясь одновременно объектами и субъектами культурного развития. Таким

образом, геокультурное пространство представляет собой особую форму существования геокультурных пространственно-временных систем, развивающихся на конкретной территории.

Категория «геокультурное пространство» является относительно новой для географии. Более традиционной является категория «географическое пространство», понимаемое как целостная, сложная, динамически развивающаяся реальность, интегрирующая в себе разные по содержанию и разнонаправленные по вектору развития природные, техногенные, социальные процессы, а также отношения между ними. В научном языке современного географического знания категория «географическое пространство» является ключевой, поскольку в ней отражается научная необходимость регулирования взаимодействия общества и природы и оптимизация отношений между ними.

Содержание категории «геокультурное пространство» углубляет представление о географическом пространстве и ставит во главу угла человека как носителя определенного типа культуры, раскрывает взаимоотношения ментальности культуры с географическим пространством. В геокультурном пространстве региона представлены все элементы материальной, духовной и соционормативной культуры. Существенно, что с одной стороны, эти элементы выступают как часть целостного феномена российской культуры, а с другой стороны, они отражают специфические особенности конкретного региона и социально-исторического процесса, развивающегося в его границах. Сказанное иллюстрирует Средний Урал как сложившийся историко-географический регион.

Свою геокультурную специфику и географическую конфигурацию Средний Урал приобрел в XVIII—XIX вв. в связи с развитием горнозаводской промышленности. Природной основой для ее развития стали огромные запасы высококачественных железных и медных руд, обширные лесные массивы, необходимые для выжиги угля; густая сеть небольших рек, используемых в качестве источников гидроэнергии для работы заводских механизмов. К числу социально-демографических предпосылок развития горнозаводского дела на Среднем Урале следует отнести давнее освоение Прикамья, а затем Зауралья, что обеспечивало достаточное количество рабочей силы для строительства заводов и для работы на них, возможность обеспечения заводских рабочих дешевым хлебом и фуражом. Были и политические предпосылки: потребность страны в металле для обеспечения армии и Северная война, резко обострившая эту потребность, фактически послужившая непосредственным поводом активной деятельности правительства.

Первая половина XVIII в. характеризуется исключительно интенсивным строительством металлургических заводов на восточном склоне Урала, богатом ресурсами. Очень быстро здесь сложилась густая сеть поселений-заводов, которая имела линейную конфигурацию. Вторая линия заводских центров возникла вдоль реки Камы, которая вместе с притоком Чусовой давала выход уральскому металлу в Центр.

Этот период уральской истории был связан с деятельностью заводчиков Демидовых. Под их руководством строились не только заво-

ды, но и школы, библиотеки, складывалось архитектурное своеобразие поселков-заводов. В XIX в. в пределах Горнозаводского Урала сформировалась своеобразная социальная группа мастеровых и рабочих людей. Наряду с трудом на заводах они занимались и крестьянской работой. В соответствии с этим формировались своеобразные черты материальной, духовной и соционормативной культуры.

В результате к началу XX столетия в основном сложилась территориальная целостность геокультурного пространства Среднего Урала и были созданы предпосылки для усложнения его структуры. Сегодня Средний Урал — это исторически сложившийся, географически целостный, староосвоенный, высоко урбанизированный регион с ярко выраженной индустриальной специализацией, что обуславливает его геокультурную специфику.

В таком понимании геокультурное пространство можно рассматривать как культурно-смысловую основу школьного национально-регионального образования. В первую очередь это относится к региональной географии, представленной в действующем учебном плане курсом «География Свердловской области». Вместе с тем необходимо подчеркнуть, что категория «геокультурное пространство» не является сугубо географической. Ее содержание имеет интегрированный, междисциплинарный характер.

Педагогическая интерпретация геокультурного пространства Свердловской области как целостной, исторически сложившейся, динамически развивающейся культурно-исторической общности позволяет органично представить культурологическую составляющую всех учебных предметов национально-регионального уровня и соотнести систему культурных ресурсов региона с формами самоопределения и саморазвития личности. Это позволит реально отойти от знаниевого подхода в образовании, формировать у учащихся не только целостный, неповторимый, своеобразный образ своего края, но и способствовать эффективному взаимодействию процессов социализации и личностного, духовно-нравственного развития ребенка. Таким образом, в контексте концепции геокультурного пространства учебные предметы национально-регионального уровня могут получить единую культурно-смысловую, мировоззренческую направленность, что выступает важнейшим педагогическим средством и условием самоопределения личности, идентификации ребенка как жителя региона.

В реальной практике школьного обучения каждому учителю необходимо ясно представлять, каково личностное отношение учащегося к месту своего проживания, какие оценочные суждения сложились у него в личном опыте как жителя конкретной территории. Сегодня этот вопрос не изучен специалистами по педагогике, психологии, методике обучения конкретному предмету. Исследование качества школьного географического образования (Г. А. Игнатьева, И. Н. Корнев, В. В. Николина, С. Н. Поздняк, З. Н. Ткачева) показывает, что изучение регионов как в структуре федерального, так и национально-регионального образовательного стандарта недостаточно эффективно. Об этом свидетельствует содержание представлений о регионах учащихся 8—10 классов, а также их оценочные суждения и личност-

ное отношение к изучаемым территориям, в том числе к месту своего проживания. Региональные представления учащихся чаще всего неполные, неточные, стереотипные, с линейной (плоскостной) структурой образа территории, что является закономерным следствием знающего подхода, которого по-прежнему придерживается большинство учителей. Так, например, изучение географии Свердловской области чаще всего сводится лишь к информированию учащихся о природных, социально-экономических, экологических особенностях этой территории. Однако, как отмечалось выше, линейная структура образа не соответствует реальности: любой регион, в том числе и Свердловская область, характеризуется многомерным, многоаспектным, динамично развивающимся геокультурным пространством.

Оценочные суждения школьников в отношении изучаемых регионов заметно различаются: от отрицательных (в отношении удаленных, северных регионов, территорий с неблагоприятными климатическими, социально-экономическими, геополитическими, экологическими условиями) до положительных. Наиболее предпочтительными и высоко оцениваемыми оказываются столичные, престижные регионы, с которыми у школьников ассоциируются представления о высоком качестве жизни и культурном уровне населения (эффект столичного, близкого к европейскому уровня жизни). В отдельных случаях выявлено неприязненное отношение к некоторым территориям и этническим группам населения. Далеко не все школьники высоко оценивают регион своего проживания. Отрицательные суждения о своем регионе гасят у школьников чувство региональной принадлежности. В итоге региональные предпочтения не всегда складываются в пользу места своего проживания, что заметно снижает степень привязанности к нему. В целом анализ оценочных суждений подтверждает, что у большинства учащихся слабо развито образное восприятие и мышление. Такие элементы региональных характеристик, как население, его культурно-исторические, этнографические особенности недостаточно освоены. Тогда как именно они имеют существенное значение для становления у учащихся избирательного отношения к регионам и развития личностной идентификации с местом своего проживания.

Приведенные выше данные свидетельствуют об актуальности методологической и содержательной разработки концепции геокультурного пространства, центральным элементом которого выступает культура.

На основе культуры и через культуру становится возможным понимание ценностно-смыслового освоения и воспроизведения человеческого бытия. Поэтому для характеристики геокультурного пространства активно привлекаются категории «смысл» и «ценность», слабо представленные в парадигме традиционного образования. На основе категории «геокультурное пространство» региональные объекты можно рассматривать не только в пространственно-временных параметрах, но и в качестве носителя смысла, воплощения значения.

Таким образом, категория «геокультурное пространство» наиболее адекватна идеям личностно-ориентированного культурологического образования и его регионализации, но она пока еще не получила междисциплинарного теоретического осмысления в качестве

культурно-смысловой доминанты регионального образовательного процесса. Мы пытаемся реализовать концепцию геокультурного пространства в учебно-методическом комплексе по курсу «География Свердловской области», создавая в нем целостный геокультурный образ региона.

При разработке содержания всех составных частей учебно-методического комплекса учитывалось, что геокультурное пространство находит свое отражение в географических образах. Образ геокультурного пространства является наиболее комплексным, важной особенностью которого является стремление к усложнению структуры и усилению взаимосвязанности его основных элементов. Основными педагогическими средствами отражения образа геокультурного пространства региона в учебно-методическом комплексе были приняты научное понятие и художественный образ. В географической науке получили глубокое осмысление такие познавательные функции географического понятия, как описание, прогнозирование, объяснение (Александрова, Преображенский, Максаковский). В этой функциональной триаде научное географическое знание характеризуется в его отношении к объекту географического познания, деятельности и субъекту познания. Научное географическое понятие и определение, раскрывающее его содержание, выполняет в познании геокультурного пространства в первую очередь предметно-описательную функцию. Понятие представляет знание о сущности этого пространства во всех его внутренних и внешних связях, законах функционирования, движения и развития, устойчивости и изменчивости. На основе научных понятий в учебных текстах (в первую очередь, в действующем учебнике по курсу «География Свердловской области», а также в учебной программе для учителя, в рабочей тетради на печатной основе для ученика) развивается собственно научная составляющая образа геокультурного пространства. Кроме этого, научное понятие выполняет оперативно-предсказательную функцию, поскольку направляет мысль и практическую деятельность географа. Оценочно-объяснительная функция понятия определяет адекватность знания его географическому прообразу, устанавливает значимость знания о географическом объекте, вписывая его в существующую систему знаний о географической реальности.

Существующее понимание функций научного географического понятия соответствует диалектическому подходу, согласно которому предметно-описательная, оперативно-познавательная и оценочно-объяснительная функции научного понятия реализуют его генеральную познавательную функцию — быть средством закономерного различения и выделения предметов тех или иных классов (И.Я.Лойфман).

Кроме этого, при разработке учебно-методического комплекса учитывалось, что существует особый, многомерный, устойчиво развивающийся слой духовного знания, в котором геокультурное пространство характеризуется посредством художественного образа. Основными методическими средствами его создания в учебно-методическом комплексе были приняты художественные тексты, фотографии,

жизнеописания выдающихся деятелей науки, искусства, культуры Среднего Урала. Благодаря художественному образу геокультурное пространство региона воспринимается учеником через элементы художественного сознания, в контексте гармонической связи природы, искусства, человека, находящего свое самовыражение в разнообразии и контрастности. Построение образа геокультурного пространства на основе системы научных понятий и художественных образов создаст возможность взаимосвязанного, многоаспектного, полифункционального его описания в учебном тексте. В то же время в сближении методов науки и искусства выражается интеграционный потенциал категории «геокультурное пространство». Необходимо подчеркнуть, что образ геокультурного пространства, являясь моделью конкретной географической реальности, характеризует сложное взаимодействие культурно-исторической и природной составляющих региона, взаимопроникновение которых обуславливает комплексность его образа. Культурологическая составляющая в структуре образа доминирует, благодаря чему географическое пространство в образном отражении оказывается максимально структурированным и осмысленным в рамках определенной исторической эпохи. В заключение хотелось бы сказать, что дальнейшее осмысление и разработка концепции геокультурного пространства будет способствовать целенаправленной реализации идей культурологической парадигмы и личностно-развивающего обучения в системе регионального образования.

Н.А.Едалина,
*Новороссийский филиал
Кубанского государственного
университета*

КУЛЬТУРА РЕГИОНА И РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ

Культура, как и все, что создано человечеством, не существует сама по себе. Можно говорить о культуре конкретных сообществ. Будучи единым биологическим видом на Земле, человечество не является единым социальным коллективом. Существует множество общностей, народов, наций, между которыми важен культурный диалог. Культура отдельных личностей не наследуется, а приобретается, усваивается и развивается в данных общностях.

Основная функция культуры любого региона страны — это ее способность к самообновлению с целью удовлетворения интересов и потребностей именно данной общности людей. Это отбор форм культуры благодаря логике развития региона и творчеству отдельных личностей как его представителей.

В каждом регионе наблюдается своеобразное сочетание феноменов культуры в зависимости от местонахождения, традиций, особенностей развития, возможностей диффузии образов и трансформации форм культуры региона. Массовая культура еще больше оттеняет особенности культуры того или иного региона.

Предлагаем рассмотреть модель культуры региона, в которой, как в русской матрешке, заключены еще две модели (см. схему).

© Н.А.Едалина, 2002

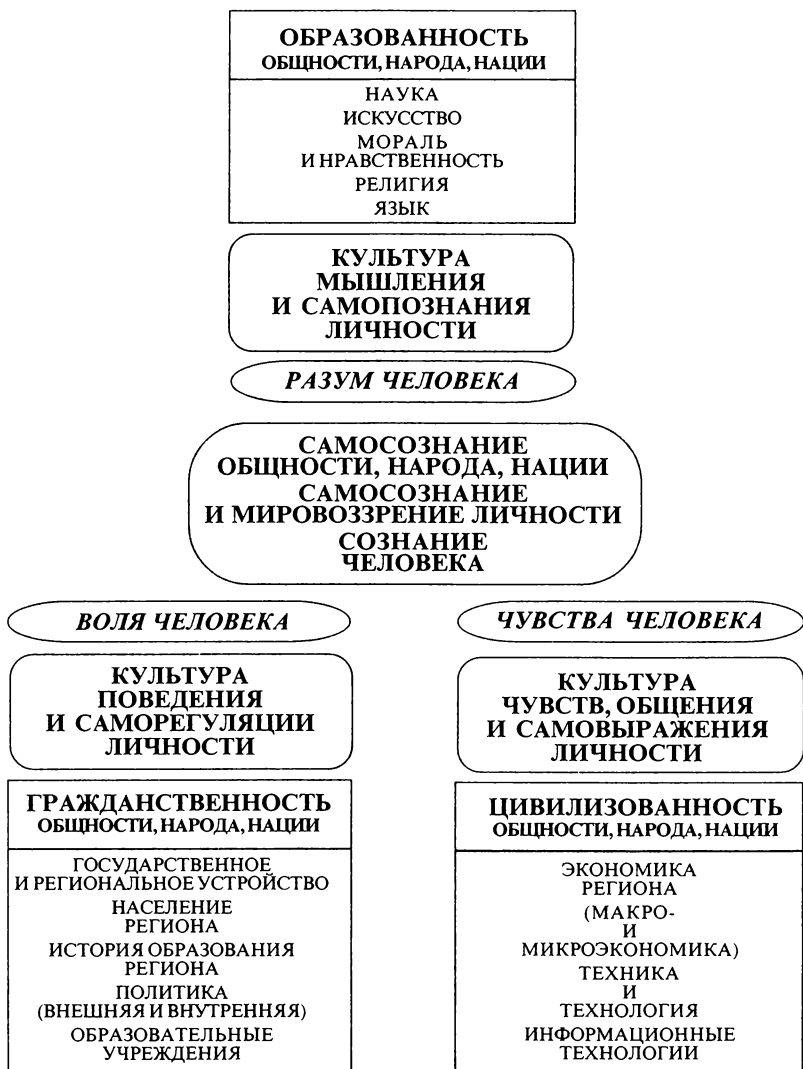


Схема. Модель «Культура региона».

Внутренняя, центральная модель — модель «Сущность человека» — включает три ипостаси: разум, волю, чувства человека, центрируемые его сознанием.

Средняя — модель «Культура личности», в которой два проявления: внешнее (культура мышления, поведения, чувств и общения) и

внутренняя (культура самопознания, саморегуляции и самовыражения). Центр — самосознание личности и ее мировоззрение.

Наконец, модель «Культура региона» как проявление образованности, гражданственности и цивилизованности общности, народа, наций, населяющих данный регион. Центральным новообразованием данной модели является самосознание народа, общности, нации.

Составляющими образованности населения региона являются научные достижения, художественные образы, нормы морали, царящие в данном регионе, и конкретно, в семьях, религиозные направления и их взаимоотношения, а также язык как средство общения жителей данного региона.

Составляющими гражданственности общности, населяющей регион, являются государственное и региональное устройство, население региона, внешняя и внутренняя политика, а также система региональных образовательных учреждений и их связь с государственными учреждениями.

Цивилизованность населения региона просматривается в макро- и микроэкономике, достижениях техники, новых технологиях, в том числе информационных, умении хозяйствовать и иметь определенный уровень благосостояния.

Цивилизованность достигается, гражданственность приобретает, образованность является. Все вместе они проявляются в самосознании жителей данного региона, в стиле их жизни, в культуре повседневности.

Образование и образованность как его результат, являясь всемирным феноменом культуры, имеют специфику в виде регионального компонента. Региональный компонент образования тесно взаимосвязан с культурой конкретного региона.

Культура Кубани как социального феномена имеет ярко выраженную специфику. Это регион высоких достижений сельского хозяйства, научной мысли, различных видов искусств, а именно литературы, живописи, музыки, танца, архитектуры, кино, фото, театра и декоративно-прикладного искусства. Население Кубани многонационально. Культура наций диалогична. Национальные и семейные традиции почитаемы. Культура кубанского казачества переплетается с культурами русскоязычного населения, украинцев, белорусов, греков, армян.

Жители городов Кубани практически не потеряли связи с жизнью станичников, так как города переходят в поселки, станицы в города. У городских жителей есть родственники, живущие своим частным хозяйством. Отношение к земле здесь особенное — не только забота об урожае, но и о культуре ведения хозяйства.

Краснодарский край имеет выход к речным и морским транспортным коммуникациям. Развита сеть автомобильных дорог. Край технически оснащен, развиты легкая и пищевая промышленности, газо- и электроснабжение. Образовательные учреждения удовлетворяют запросы региона в кадрах.

Региональными особенностями образования в Краснодарском крае являются его многонациональность, тенденция развития филиалов

государственных и частных вузов в различных городах края и развитая система повышения квалификации и переподготовки кадров.

В связи с развитыми в крае радио, телевидением и мульти-медиа изменяется роль педагога как транслятора культуры. Центральная тяжесть в синкретичной культуре Кубани все больше падает на индивидуальность и индивидуальное сознание педагога. Педагог сегодня не образец, а личность, индивидуальность, имеющая мировоззрение, творческий потенциал и желание быть понятым и понять других.

В настоящее время в Краснодарском крае существует спрос на людей, умеющих жить и работать в разных культурах. Так, например, в городе Новороссийске Краснодарского края филиалы четырех вузов (Кубанского государственного, Армавирского, Пятигорского, Московского) выпускают специалистов гуманитарных направлений, знающих языки, информатику, экономику, изучающих психологию и педагогику, проходящих практику в крае и за рубежом.

За пять лет существования Новороссийского филиала Кубанского университета его студенты имеют ежегодные публикации в городских и краевых научных сборниках и семь публикаций в центральной печати.

Новороссийский филиал Института маркетинга и социально-информационных технологий Краснодара готовит регионоведов, специалистов региона, его истории, этнографии, экономики, политики, науки, культуры, религии, языка. Регионовед может осуществить экспертизу, дать консультацию, быть референтом-переводчиком конкретного региона.

На основе предложенной выше модели «Культура региона» и в результате изучения курса «Культура региона: Южная, Юго-Восточная Европа и Турция» выпускники-регионоведы целостно овладели следующими знаниями и навыками: 1) знание культуры изучаемого региона: этнологии, религии, искусства, морали, образования, науки, государственного устройства, политики, экономики, языка, этикета; 2) владение моделью «Культура региона» и умение применять ее для любой из стран региона; 3) интеграция знаний и умений, полученных на всех предметах, для ведения диалога культур; 4) выработка индивидуального стиля работы в культуре региона.

В Новороссийском филиале Кубанского государственного университета ежегодно повышают квалификацию и проходят переподготовку более шестидесяти человек.

Н.Г.Смирнова,
*Кемеровская государственная
академия культуры и искусств*

СТРУКТУРНО-ВАРИАТИВНАЯ МОДЕЛЬ НЕПРЕРЫВНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД

Гуманистическая модель образования призвана обеспечить становление индивидуальности человека и раскрытие его творческого

© Н.Г.Смирнова, 2002

потенциала, накопление и проживание уникального опыта, самоактуализацию и самореализацию.

В связи с этим реализация принципа гуманизации приобретает в концепции художественного образования новые конкретные направления: оказание помощи в становлении ученика как субъекта творческой деятельности, развитие эстетических потребностей и вкусов, сохранение и передача традиций отечественного художественного образования, реализация нравственного потенциала искусства как средства формирования и развития эстетических ценностей и идеалов личности и общества; использование возможностей искусства, художественно-творческой деятельности в целях коррекционной педагогики, привлечение ресурсов художественного образования в целях социально-культурной адаптации, освоение базовых художественно-практических навыков и др. Таким образом, гуманистическое образование неразрывно связано с художественным.

Сегодня общепризнано, что искусство развивает всеобщую универсальную человеческую способность, реализующуюся в любой сфере человеческой деятельности и познания — и в труде, и в науке, и в политике, и в быту.

Невозможно осуществить целостный подход к учебно-воспитательному процессу без искусствоведческих дисциплин, обеспечивающих художественно-эстетическое образование личности. Исследованиями отмечено, что недостаточный удельный вес предметов искусства в школе, отчужденность большинства детей от содержательной художественной деятельности во внеклассной и внешкольной сфере закономерно приводят к тому, что отношение большинства старшеклассников к различным видам искусства ограничено сегодня лишь потребностями развлекательного плана. Поэтому формирование эстетического отношения к искусству приобретает особый смысл и значение. Его влияние распространяется не только на духовную сферу, но и воздействует также на физиологическое и психическое совершенствование учащихся.

Последовательное, целенаправленное приобщение к искусству должно осуществляться преимущественно в школе, а также на внеклассных занятиях и во внешкольной работе. Школа хотя бы частично может компенсировать имеющие место отклонения художественно-эстетического развития детей в условиях семьи. Именно научно-методические коррективы в этом смысле должны идти от школы, точнее, от системы общественного воспитания. Средой для формирования качеств личности должна стать вся культура как важный механизм перевоспитания общественного самосознания.

В настоящее время не просто встает проблема гуманизации и гуманитаризации школы всех уровней, даже не просто проблема эстетизации обучения. Важнейшей становится проблема места искусств в общем образовании.

Искусство сегодня должно стать центральным направлением в гуманизации школы всех уровней (дошкольное образование, начальная, основная, средняя, высшая), так как все виды и жанры искусства адекватны самой человеческой сущности. Общеизвестно, что развитие человечества идет не только путем раскрытия за-

конов мира. Важнейшей формой связи человека с обществом и с природой является переживание этих связей. Их целостное постижение и происходит в сложнейшей сфере искусства. «Абстрагирование современного человека от эмоционального, чувственного восприятия... выхолащивание из отношения людей к окружающему элементу наглядности, конкретности, определенная «ирреализация» человеческих связей, их все более широкий, но при этом все более опосредствованный характер, отсутствие человека — «партнера»; отсюда снижение доли побуждений, нравственности, эмоциональных реакций»¹.

Человечности нельзя научить, ее можно только сформировать путем впитывания опыта переживаний, идущего от предшествующих поколений, как в гуманитарных науках, так и в полностью связанных с ними искусствах. Притом особенно нужно учитывать, что личности ребенка ближе единство мысли и чувства, чем чистая мысль. Поэтому художественное образование должно занять достойное место в формировании целостной личности в современных условиях развития общества².

Принятая концепция художественного образования опирается на основополагающий государственный документ «Национальная доктрина образования в Российской Федерации». Художественное образование направлено на развитие человеческой индивидуальности, включая ее социально-культурную и творческую стороны. Как известно, система художественного образования имеет два ведущих направления: художественное образование как часть общего образования и профессиональное художественное образование.

Разрабатывая структурно-вариативную модель регионального художественного образования, мы учитывали вышеназванные направления, а также особенности региона — Кузбасса. Эта модель оригинальна, ее источником выступают передовой опыт и научно обоснованные содержательные ориентиры.

Структурно-вариативная модель регионального художественного образования включает цель, задачи, принципы, содержание, формы, методы, средства, обеспечивающие включение личности в различные виды деятельности (познавательную, учебную, художественно-творческую и др.).

Отличительной чертой образовательной инфраструктуры Кузбасса является ее дифференциация, охватившая все звенья образовательной системы: появились вариативность учебных планов для каждого учебного заведения, альтернативные учебники, авторские программы, расширяется сеть факультативов. В регионе получили распространение новые отечественные образовательные практики: развивающее обучение по системе Л.В.Занкова и В.В.Давыдова, «школа диалога культур» В. С. Библера, культурно-педагогическая школа В.В.Рубцова, а также зарубежные образовательные практики (система М. Монтессори, Вальдорфская школа). Появились учреждения нового типа: лицеи, гимназии, колледжи.

В Кузбассе разработана программа, целью которой является управление качеством жизни населения, решение социально-экономических проблем на основе гуманистического планирования. В этой

связи встает целый ряд вопросов теоретического и практического характера. Одним из таких вопросов является определение направления политики в области образования и культуры, основывающихся на концепции регионального управления качеством жизни.

Социально-экономические преобразования в Кузбассе, переход к многоукладной экономике, где значительное место отводится предпринимательской деятельности, структурная перестройка промышленности и сельского хозяйства, расширение международных связей области меняет характер образовательных и культурных потребностей населения, отношение к фактору образовательной и культурной привлекательности региона. Эти изменения требуют адекватных структурных преобразований в деятельности учреждений образования и культуры, создание более гибкой системы их функционирования. Возрастает значение культуры и образования как фактора регионального развития, тем более что в последние годы в Кузбассе увеличивается потребность в специалистах в области культуры и искусства. Об этом свидетельствует как статистика органов управления культурой и образованием, так и количество заявок, поступающих в Кемеровскую государственную академию культуры и искусства.

Ведущая роль в разработке структурно-вариативной модели регионального художественного образования принадлежит Кемеровской государственной академии культуры и искусств (КемГАКИ).

Координирует взаимосвязь формальных и неформальных учреждений Центр непрерывного образования (ЦНО) — структурное подразделение Кемеровской государственной академии культуры и искусств. В структуру ЦНО входят: детский сад № 36 г. Кемерово, художественно-эстетическая гимназия № 25 г. Кемерово, эстетическая гимназия № 32 г. Новокузнецка, эстетическая гимназия № 24 г. Междуреченска, областная женская гимназия с представительствами в шести городах Кузбасса (г. Междуреченск, Новокузнецк, Прокопьевск, Ленинск-Кузнецкий, Кемерово, Анжеро-Судженск), учебно-производственный центр «Школьник» (г. Кемерово), общеобразовательные школы № 34, 96, 45, 48, детские музыкальные школы и школы искусств, училища начального профессионального образования № 39 и 14 (Таштагол, Ленинск-Кузнецкий), педагогический колледж г. Белово, а также Ссузы по профилю вуза (училища, колледжи культуры, музыкальные училища в Омске, Томске, Барнауле, Минусинске, Канске, Кемерово), межшкольные специализированные классы на базе академии.

Известно, что в общей структуре образования выделяется основное, базовое образование, дающее уровень минимальной компетентности личности, необходимый для нормальной жизнедеятельности. Поскольку базовое образование есть ответ на заказ общества, поэтому оно необходимо и для жизнедеятельности общества. Базисное звено образования является также линией преемственности в системе непрерывного образования (по вертикали). В вузе оно продолжается фундаментальным образованием. Для определения качества содержания и его конкретной наполняемости старые способы (жесткие типовые программы и учебники) не подходят. Поэтому разрабо-

таны стандарты образования как критерии оценки программ и учебников. Вместе с тем конкретное содержание, несмотря на «базовость», может быть вариативным.

Изменение содержания образования в школах характеризуется наращиванием дополнительных образовательных услуг: иностранный язык в начальной школе, уроки ритмики, хорового пения, творческого труда, то есть образовательные услуги, которые выходят за пределы базового уровня.

Дополнительное образование включает и сеть внешкольных (неформальных) учреждений, непрерывное образование «по горизонтали».

Взаимосвязь академии с образовательными учреждениями строится на основе дискретности и непрерывности, преемственности. Дискретные связи (от детского сада до вуза и послевузовского образования) выступают в форме прерывности, когда допустимо выявление новых оснований непрерывного художественного образования в соответствии с этапами продвижения в освоении программ, уровня образования (дошкольное, основное, общее среднее и т.д.) — словом, пересмотр аксиологических, содержательных, организационных, методических, технологических изменений в динамическом развитии.

Непрерывное художественное образование как динамический образовательный процесс, как непрекращающееся развитие мы рассматриваем как ряд последовательно связанных возрастных этапов, на каждом из которых создаются предпосылки для перехода на новый этап, более высокий качественный уровень развития личности.

— П е р в ы й, дошкольный этап характерен для детского возраста, когда закладываются фундаментальные качества, направленность личности, формируются первые представления о культуре речи, коммуникативной культуре, эстетическом вкусе, о социокультурном окружении. Именно на этом этапе формируются творческие умения через доступные детям различные виды художественно-эстетической деятельности (пение, слушание музыки, конструирование, ритмико-пластическая, изобразительная и театрализованная деятельность, творческая игра и др.).

Ребенку предоставляется возможность выразить себя через эти виды деятельности. Уделяется внимание эстетизации жизни детей в условиях образовательного дошкольного учреждения. Программы, которые осваивают дети дошкольного возраста, включают разделы по ознакомлению с природой, национальной, материальной и духовной культурой, произведениями разных жанров изобразительного, литературного, музыкального искусства. В дошкольных программах выделены задачи и содержание социально-культурного воспитания детей: познание ребенком человеческих взаимоотношений (как со взрослыми, так и своими сверстниками), эмоционального состояния, элементарных правил культуры общения, поведенческих и коммуникативных речевых умений.

В детском саду № 36 — Центре эстетического развития ребенка (г. Кемерово — заведующая С. В. Ракитина) приоритетным направ-

лением выбрано художественно-эстетическое воспитание. Содержание образования ориентировано на формирование культуры личности средствами искусства и строится на основе программы образовательной деятельности «Центр развития ребенка», которое решает несколько проблем:

- создание модели художественно-эстетического воспитания, обеспечивая качественный результат дошкольного образования;
- наполнение модели содержанием, учебной программой, сочетающей в себе задачи общего творческого развития личности;
- обеспечение дошкольного учреждения кадрами специалистов соответствующего профиля образования.

Педагоги хореографии, музыки, изобразительной деятельности работают по авторским программам развития художественных способностей и одаренности, формирования основ эстетической культуры у детей дошкольного возраста, одобренным Кемеровской академией культуры и искусств и областным институтом усовершенствования учителей.

На протяжении многих лет отслеживается жизненный путь тех, кто был воспитанником детского сада. Многие из них состоялись как творческие люди, стали лауреатами городских, региональных, российских и международных конкурсов.

Информация о детском саде занесена в Интернет.

— Второй этап для учащихся начальной школы, когда за счет предметов школьного компонента в учебный процесс вводятся предметы: основы нравственной культуры, музыки, хореографии, театра; изобразительное искусство и художественный труд.

Переход на базисный учебный план позволил школам варьировать набор предметов внутри образовательной области с целью обеспечения дифференцированного обучения, запросов учащихся.

Первостепенное значение на этом этапе имеют предметы эстетического цикла, так как установлено, что введение ребенка в мир искусства развивает у него такую основополагающую психическую особенность, как воображение. Общеизвестно, что без воображения не может быть творческого мышления и подлинной нравственности. Поэтому основную задачу в начальной школе мы видим в развитии творческого воображения, формирование художественно-эстетического вкуса, ознакомление с различными видами искусств.

— Третий этап осуществляется в основной школе (5—9 кл.). На этом этапе углубляется базовый компонент. В основной школе из предметов школьного компонента вводятся античная литература, мифология, искусство общения, основы разговорного иностранного языка, мировая художественная культура и др. Дается возможность выбора факультативных занятий в творческих коллективах.

В художественно-эстетической гимназии № 25 (г. Кемерово) активно работают эстрадная студия «Каникулы», хор под руководством доцента кафедры «Дирижирование академическим хором» КемГАКИ Т. М. Фроловой.

В эстетической гимназии № 24 (г. Междуреченск) детско-юношеская студия эстрадной песни «Алиса» (худ. руководитель А. Б.

Соколов, хормейстер Г.А.Соколова) работает по единой комплексной программе, в которой большое место отводится основам актерского мастерства, сценическому движению, вокалу, хореографии. В настоящее время в студии 7 лауреатов международных, российских и областных фестивалей и конкурсов детской эстрадной песни.

Интерес представляет работа в эстетической гимназии № 32 (г. Новокузнецк) литературной студии «Зернышко» (руководитель член Союза писателей России Л. А. Никонова). Занятия в студии способствуют раскрытию и развитию у гимназистов литературных задатков, способностей. Главное в том, что студия ставит воспитательные задачи: воспитание культуры языка, речевого поведения, приобщение студийцев к духовным, этическим и эстетическим ценностям русской словесности и культурному наследию. Основной состав «Зернышка» — учащиеся 5—9-х классов.

Учащиеся имеют возможность показать результаты своего художественного творчества через выставки, отчетные концерты, фестивали, «Недели искусств».

Многие учащиеся основной школы посещают занятия в детских музыкальных школах и школах искусств (ДМШ, ДШИ). В последние годы они выполняют не только свою основную функцию учреждений дополнительного образования (непрерывное образование «по горизонтали», но и являются своеобразными «концертными организациями». Например, в этом учебном году в соответствии с планом концертных мероприятий в ДМШ № 4 (г. Кемерово) решено провести 56 концертов. В прошлом учебном году проведено 67 концертов. В ДМШ № 4 активно работает творческая вокальная студия «Версет» (руководитель Е. В. Соколова). Концертные программы составляются с учетом уровня концерта («областной», «городской», «школьный»), подбираются соответствующие по уровню исполнители и их репертуар.

Организация обучения в ДМШ и ДШИ осуществляется с учетом дифференцированного подхода. Весь контингент учащихся подразделяется на три группы по способностям: а) перспективная группа; б) группа учащихся со средними способностями; в) группа коррекционного обучения.

Задача работы со средней группой — воспитание просвещенных любителей музыки, составляющих основную часть выпускников ДМШ.

Задача работы с коррекционной группой — выполнение социального заказа населения, оказание платной услуги — обучение в музыкальной школе.

Особое внимание уделяется перспективной группе, основную часть которой составляют учащиеся, обладающие повышенными (специальными) способностями.

Учащиеся этой группы становятся стипендиатами администрации города, лауреатами и стипендиатами Губернаторского культурного центра «Юные дарования Кузбасса». Педагоги этой группы работают в тесном контакте с Кемеровским музыкальным колледжем, Новосибирской государственной консерваторией, Кемеровской академией культуры и искусств.

Выпускники основной общеобразовательной школы (5—9 кл.) делают выбор в двух направлениях: одни продолжают обучение в 10-х классах, другие поступают в средние специальные учебные заведения (училища культуры, музыкальные, художественные училища на базе 9 классов), в училища начальной профессиональной подготовки (ПУ).

При определении содержания регионального художественного образования учитываются богатые духовные и общекультурные традиции.

На этом этапе выявляются интересы, склонности к художественно-гуманитарным профессиям, создаются условия, обеспечивающие уровневую профильную, дифференцированную общекультурную подготовку учащихся.

— Четвертый этап отражает предпрофессиональную культурологическую подготовку старшекласников (10—11 кл.). В этот период в учебный план вводятся такие предметы, как логика, основы философии, история и теория мировой и отечественной культуры, основы психологии. Кроме базовых курсов, сегодня оправдана и сложившаяся система элективных курсов, которые читают, в основном, преподаватели академии. Вводятся вузовские формы организации учебных занятий: лекции, семинары, зачеты. Наиболее характерны такие формы организации учебного процесса в гимназиях.

Учебно-воспитательный процесс в гимназиях составляет единое целое, осуществляемое программами освоения общенаучных, эстетических и этических ценностей. Гимназии дают полное среднее образование с углубленным изучением профильных предметов гуманитарного цикла. В 10—11-х классах происходит глубокая дифференциация познавательных и профессиональных способностей, начинается собственно специализация по музыке, хореографии, театру и другим направлениям деятельности не только вуза культуры и искусств, но и других. В старших классах усложняется характер творческой научно-исследовательской работы учащихся. Преподаватели вуза являются руководителями научных работ учащихся. Итоги Кемеровской городской конференции «Интеллектуал-2001 г.» показали, что работы учащихся по информационной культуре, деловому этикету и другие (гуманитарной, эстетической направленности) отличались достаточно высоким уровнем их знаний в этих областях.

Для воспитанниц женской гимназии в учебном плане большое место отводится предметам художественно-эстетической, культурологической направленности не случайно, так как контингент гимназии особый (девочки из малообеспеченных семей и детских домов). Эти предметы помогают гармонизировать эмоциональную и коммуникативную сферы, снижают остроту реагирования на неблагоприятные факторы у воспитанниц с повышенной чувствительностью, а при недостаточной их коммуникативной активности выполняют компенсаторные функции.

В основе непрерывного художественно-эстетического (культурологического) образования на четвертом этапе заложена идея развития художественных сил каждой личности, позволяющих учащимся

активно включиться в художественно-творческую деятельность, в окружающую социокультурную действительность, выбрать сферу трудовой деятельности.

— Пятый этап предполагает обязательное включение в профессиональную деятельность учащихся начального профессионального училища, студентов педагогического колледжа, музыкального училища (колледжа), училища культуры на базе 11 классов.

Работа академии со средними специальными учебными заведениями по профилю вуза осуществляется выпускающими кафедрами при содействии Центра непрерывного образования КемГАКИ. Формы взаимодействия с каждым годом становятся разнообразнее: участие преподавателей вуза в качестве председателей Государственных аттестационных комиссий, совместные заседания кафедр и предметно-цикловых комиссий, деловые и творческие встречи, фестивали, конференции, творческие лаборатории, разработка «Протоколов согласования» учебных планов, внедрение различных видов профориентации.

Учебный план в таком случае приобретает двухуровневый характер: первый уровень обеспечивает получение диплома о среднем образовании, второй — о высшем. Педагоги академии принимают участие в работе не только Государственных аттестационных комиссий, государственной экспертизе средних специальных учебных заведений, но и в обучении студентов.

Некоторый опыт создания единого образовательного комплекса «Среднее специальное учебное заведение — высшее учебное заведение» имеется в Кемеровской государственной академии культуры и искусств на факультетах информационных технологий по специальностям 351400 «Прикладная информатика», 052700 «Библиотековедение и библиография»; культурологическом по специальности 053100 «Социально-культурная деятельность».

Введение новых специальностей позволило расширить круг образовательных учреждений региона, выпускники которых желают обучаться в академии. Это образовательные учреждения не только по профилю вуза, но и такие, как педагогический колледж, горный техникум, училища начального профессионального образования.

Практика показывает, что по ряду дисциплин выпускники средних специальных учебных заведений имеют хорошую подготовку для вузовского обучения. Вместе с тем дисциплины, которые студенты изучали ранее в среднем специальном учебном заведении, засчитываются в академии при условии подтверждения ими знаний в виде контрольного задания в объеме требований вуза согласно Государственного образовательного стандарта (ГОС) высшего профессионального образования.

Академия во взаимодействии со средними специальными учебными заведениями уделяет внимание двум аспектам: содержанию образования в соответствии с ГОС, а также личностному, профессиональному, общекультурному росту студента и преподавателя.

На основе двусторонних договоров в системе «Среднее специальное учебное заведение — высшее учебное заведение» осуществляется набор выпускников средних специальных учебных заведений.

Прием студентов осуществляется на основе их зачисления в порядке конкурса по результатам сдачи государственных экзаменов в ССузе.

В связи с единством требований к уровню подготовки абитуриентов в средних специальных учебных заведениях и академии (идентичности выпускных и приемных требований) в настоящее время профилирующим кафедрам предложено разработать модель абитуриента. Таким образом устраняются всякого рода случайности на приемных экзаменах. При этом образовательные учреждения предыдущего (довузовского) этапа располагают конкретными ориентирами для подготовки своего выпускника к вступительным испытаниям в академию.

— Шестой этап — вузовский. Академия готовит специалистов с учетом особенностей избранных абитуриентами специальностей: 05300 «Народное художественное творчество»; 051100 «Диржирование»; 522501 «Искусство (музыкальное искусство) (бакалавр)», 050200 «Режиссура: театрализованные представления и празднества», 050100 «Актерское искусство»; 020600 «Культурология»; 053100 «Социально-культурная деятельность»; 052400 «Дизайн», 61600 «Менеджмент организации»; 053200 «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы», 052800 «Музейное дело и охрана памятников». 351400 «Прикладная информатика», 052700 «Библиотечковедение и библиография», 031300 «Социальная педагогика».

Образовательные учреждения, клубы, студии, библиотеки, входящие в структуру Центра непрерывного образования КемГАКИ, являются не только базой практики и исследовательской работы наших студентов, но и местом трудоустройства выпускников академии, научных, творческих поисков преподавателей. Так, в художественно-эстетической гимназии № 25 г. Кемерово трудятся 18 выпускников академии.

Центр непрерывного образования КемГАКИ координирует работу академии не только с образовательными учреждениями региона, но и с административными структурами: департаментами, комитетами и управлениями культуры и образования. Тесные деловые контакты связывают академию с областным институтом усовершенствования учителей, научно-методическим советом Кемеровского городского управления образования, общественными организациями.

— Седьмой этап — послевузовский. В настоящее время академия реализует программу послевузовской подготовки по специальностям:

— 05.25.03 Библиотечковедение, библиографоведение и книговедение;

— 09.00.01 Онтология и теория познания;

— 13.00.05 Теория, методика и организация социально-культурной деятельности;

— 24.00.01 Теория и история культуры;

— 24.00.03 Музееведение, консервация и реставрация историко-культурных объектов.

Помимо аспирантуры дополнительное послевузовское образование осуществляет Факультет повышения квалификации Кемеровской государственной академии культуры и искусств, который ведет переподготовку, стажировку специалистов по направлениям подготовки кадров академии.

Таким образом, система регионального непрерывного художественно-эстетического (культурологического) образования строится на основе индивидуально-творческого, системного, деятельностного подходов. Ведущей идеей проектирования его содержания, форм, методов является идея формирования саморазвивающейся, неповторимой творческой личности, способной самостоятельно принимать решения и адекватно действовать в конкретной социокультурной среде, осмысленно относиться к исторически накопленному опыту, в том числе и в области культуры и искусства.

Реализация принципа непрерывности в культурологическом образовании возможна при условии интеграции, преемственности всех социальных институтов, включая семью, дошкольные учреждения, школы различных типов и уровней и др.

И. В. Коняхина,
*Уральский государственный
университет им. А. М. Горького*

СТРУКТУРЫ ПОВСЕДНЕВНОСТИ И ИСКУССТВО УРАЛА КАК БАЗА КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Смысловое поле культуры складывается в единстве универсалий духовной культуры («вечные» ценности) и мира человеческой повседневности.

Мы предлагаем обосновать систему регионального культурологического образования на двух основных компонентах: обращение к миру человеческой повседневности и изучение искусства Урала.

К структурам повседневности (термин Ф. Броделя) мы относим устойчивые способы, выработанные культурой для соединения конкретных реалий повседневной жизни и их духовно-ценностного осмысления. Это архитектурные формы (формы структурирования пространства «здесь» и «сейчас», такие как архитектура, зодчество, промышленная архитектура, градостроительство, ландшафт и интерьер). Это нормы поведения и общения (обряды, обычаи, ритуалы, этикет) и мир материальных предметов (вещей) — орудия труда, средства труда, предметы быта и обихода. Быт становится своего рода «изнанкой» бытия. Именно повседневность выступает для личности пространством творчества и самореализации, человек на языке быта, «обстановки», воплощает свои представления о ценностях, строит Дом, обставляет его, разбивает сад, создает семью и охраняет домашний очаг. Самого себя и отношения с близкими людьми можно пересоздать творчески. И это будет эквивалентом самых уникальных произведений искусства.

Синтезом структур повседневности выступают мода и реклама. Во множестве рекламных клипов, осаждающих нас на телевидении, вы не найдете практически ничего стоящего, что говорило бы о специфике Урала. Замечательная кондитерская фирма «Конфи» проводила социологический опрос потребителей. И я, участвуя в этом процессе, предложила оформить наши конфеты в коробках не безликими цветочками и бантиками, а создать серию конфет по мотивам уральских самоцветов: агат, малахит, чароит, яшма и т.п. А какие стандарты бескультурия на бытовом уровне создает наша реклама! «Имидж — ничто, жажда — все!» И этим все сказано. Можно не следить за собой, пускать пузыри жвачки, «оттягиваться» на всю катушку. И считаться нормальным в молодежной среде.

В моде тоже только намечаются на уровне отдельных разработок студентов и преподавателей кафедры дизайна одежды Уральской архитектурно-художественной академии попытки внедрения колоритных мотивов уральского орнамента в одежду. При повышении квалификации преподавателей Архитектурно-художественной академии на специальностях «Культурология» и «Имиджелогия» ИППК я попыталась совместно со слушателями очередного набора хотя бы частично решить проблему использования регионально-го компонента в моде и рекламе.

Социокультурное значение памятников архитектуры и декоративно-прикладного искусства Урала чрезвычайно велико. Я водила экскурсии екатеринбургских школьников и студентов в Музей изобразительного искусства (Воеводина, 5), и самое большое впечатление на всех производили кружева каслинского чугунного павильона и замечательные экспонаты, сделанные из уральских камней. Слава Данилы-мастера не ушла в прошлое! Екатеринбург начинался с Исторического сквера, знаменитых памятников «Монетки», монетного двора. Сейчас возведен памятник Генину и Татищеву, автор — московский скульптор Чусовитин. Он хотел передать обобщенный образ «птенцов гнезда Петрова», основателей Екатеринбурга. А памятник расположили так, что молодежь игриво называет его «Бивис энд Батхед» в честь героев мультсериала и катается у подножия на роликах. Закрыта памятником очаровательная часовенка. Вообще архитектура Екатеринбурга чрезвычайно эклектична. Здесь сочетаются и элементы барокко (Дом профсоюзов), и великолепные памятники классицизма (дом Малахова, здание областной спецбольницы), и очаровательный домик в стиле модерн в литературном квартале, любовно восстановленный группой студентов Архитектурно-художественной академии. Очень интересно и занимательно рассказывает об архитектуре Екатеринбурга-Свердловска Лидия Александровна Козинец¹. Прекрасный альбом с иллюстрациями и текстом выпущен к 250-летию Екатеринбурга. У нас в городе жил и работал знаменитый Степан Нефедович Эрьзя, которого называли «русским Роденом» (статьи и книгу о нем написал проректор по науке Архитектурно-художественной академии В. А. Блинов). Очень интересную постоянную экспозицию предлагает музей Архитектурно-художественной академии, который расположен там же, в Историческом сквере.

А сколько тайн хранят уральские подземелья! В. Слукин с группой студентов архитектурного вуза исследовал уральские подземелья и предложил основать музей «терратектуры» — подземной архитектуры, где были бы открыты казематы, пыточные, тайные ходы.

Уникальным являются памятники промышленной архитектуры Урала. Это — Н.Тагил и его окрестности. Невьянская падающая башня хранит множество тайн и секретов. Здания Демидовских заводов и заводууправлений в Нижнем Тагиле, Верхней Салде, Кушве, п.Баранчинском являют пример сочетания принципов классицизма с промышленной архитектурой. Они занесены в реестр памятников культуры ЮНЕСКО. А многие ли из нас, наших школьников и студентов знают об этом?!

Есть замечательный проект постройки «Золотого кольца Урала», куда вошли бы Полевской, Сысерть — Бажовские места.

В школе не изучается даже знаменитый роман «Каменный пояс» Е. А. Фёдорова, рассказывающий о династии Демидовых.

Великолепны тагильские подносы, сам краеведческий музей г. Нижнего Тагила давно должен был стать центром города-музея промышленной архитектуры, которых так много сегодня на Западе и которые пользуются заслуженным вниманием.

Школьников и студентов с огромным трудом удастся вывезти в старейший город Среднего Урала Верхотурье и в Кунгурскую ледяную пещеру.

Итак, региональный компонент культурологического образования предполагает грамотные экскурсии по архитектурному Уралу и комплексное изучение архитектурных памятников.

Если говорить о мире повседневности, очень важно раскрыть для молодых людей всю глубину обрядов и обычаев, которыми славился Урал. Красота народного костюма, вышивка, предметы мебели, посуда — все это расскажет об Урале ярко и выразительно. Мир быта и обихода уральцев всегда отличался незаурядностью и пестротой, выходы из разных земель и краев вносили свою лепту в создание той неповторимой мозаики, которой славится Уральский край.

А многие ли школьники, учащиеся, студенты, да и сами преподаватели знают о замечательном музее Уралмашзавода? Он находится в старом ДК Уралмаша, директор музея Маргарита Петровна Разумкова проводит экскурсии на английском языке для всех приезжающих в наш город иностранцев. В музее собрана богатейшая коллекция предметов быта и обихода, памятников культуры, подарков, детских рисунков, фотографий. Все это отражает, как в зеркале, жизнь и быт Уральского края. Есть даже мундир Пауля Зиберта — легендарного разведчика Н.И.Кузнецова! В музее школьники, учащиеся и студенты могут познакомиться с историей культуры Урала, сфотографироваться на фоне полюбившихся экспонатов. Екатеринбург — формирующийся, славное прошлое Екатеринбурга-Свердловска, экспозиция «Урал — опорный край державы», — все располагает к размышлениям об истории и культуре родного края. В музее всегда рады посетителям, можно заказать заранее экскурсию, просто прийти с группой школьников или студентов и по-

знакомиться с жизнью и бытом Уральского региона за годы советской власти.

Еще один великолепный музей, отражающий быт, историю, культуру Урала — это Музей молодежи и студентов на ул. К.Либкнехта. Постоянная экспозиция отражает культуру и искусство Урала за годы советской власти, в музее постоянно проводятся выставки молодых уральских художников, в постоянной экспозиции — картины А.А.Алексеева-Свинкина, Ю.Филоненко, В.Воловича и других уральских художников.

Если же вести речь об этикете, то проблемы здесь просто очевидны. Ни семья, ни школа практически не уделяют внимание комплексному подходу к воспитанию вежливости, тактичности, уважения к себе и другим. Хотя именно у нас, в Средне-Уральском книжном издательстве, выпущено несколько прекрасных книг об азбуке этикета и об этикете для всех доктором философских наук Л.С.Лихачевой, доцентом кафедры эстетики, этики, теории и истории культуры УрГУ.

Сила искусства в том, что оно учит и воспитывает ненавязчиво, как и сама жизнь, передает опыт чувств и отношений, уникальный эмоционально-психологический опыт, создавая жизнеподобные модели мира. В наш век господства компьютеров, в век засилия виртуальных реальностей очень важно привить культуру чтения книг, сформировать потребность в контакте с уникальным, живым произведением искусства, будь то спектакль, кинофильм, выступление симфонического оркестра. В Уральском техническом университете накоплен замечательный опыт организации художественно-эстетического воспитания студентов. По специальным абонеентам они посещают спектакли и концерты, ходят в музеи. Здесь нельзя говорить о «принудительности», ведь искусство воспитывает только художественно воспитанного человека².

Нужен импульс, толчок к общению с искусством. Работа киноклуба, студенческий народный театр УГТУ, который воспитал целые поколения студентов, — вот замечательный опыт, который вполне может быть использован и распространен.

По аналогичной системе работает школа № 94. Это — школа полного дня, она находится в центре города и принимает по микрорайону отнюдь не «избранных». Однако школьники изучают культуру Урала, много раз посещают музеи, а артисты филармонии стали частыми гостями как у детей, так и у их родителей. В концепции и уставе школы заложен региональный компонент культурологического образования, это стало основой деятельности школы-гимназии. Учителя музыки, ИЗО, декоративно-прикладного искусства постоянно проводят семинары, прошли курс переподготовки в ИППК, пишут тезисы и статьи, выступают на конференциях. Активно работает в этом направлении и библиотека.

Основная функция искусства — духовно-ценностное освоение мира. Не просто познание, не зеркальное отражение, не сухая рассудочная рефлексия, а проникновение в самую суть сложнейших взаимоотношений мира и человека. Искусство раздвигает для нас границы времени и пространства, переносит нас в иные страны и

иные эпохи. Передать импульс духовности, соотнести события и явления человеческой жизни с вечными представлениями об истине, времени, добре, красоте, другими общечеловеческими ценностями — вот задача искусства.

Школа опыта, эквивалентного жизненному, школа страданий и стойкости, школа человечности и любви — тот опыт искусства, который дает человеку почву под ногами, духовно-ценностную основу бытия, без которой невозможно стать и остаться человеком.

Оборотной стороной этой функции является функция творческого самовыражения: школа творчества, школа самовыражения, умения понять себя и рассказать о себе другим в культурно-значимых формах. Для развития регионального компонента культурологического образования роль этой функции культурно-значимой самореализации личности в веками отточенных и отработанных формах и образах незаменимы.

Очень важно и то, что искусство не просто способно отразить реальность определенной культуры. Мир культуры, картину мира, особенности нравов и моды, героев эпохи и характерные подробности быта — все это мы реконструируем, опираясь на произведения живописи, скульптуры, зодчества, прозы, поэзии, театра и кино. Произведение искусства — это целостный смысловой мир. В нем четко определены пространственно-временные характеристики (в терминологии М. М. Бахтина, художественный хронотоп), в нем органично существуют предметы обихода, происходят определенные события (сюжет — структура пространственно-временных отношений в произведении). У этого мира есть особая атмосфера, своего рода воздух, заполняющий произведение (эмоционально-смысловое поле). И главная характеристика этой особой реальности культуры, которую теоретики называют сегодня художественной реальностью, — ощущение достоверности, настоящего, проживаемого и переживаемого всерьез, на самом деле. Любая фантазия художника, любая деформация привычного и знакомого, любой отход от узнаваемости и картинной изобразительности в произведении искусства оправданы. Условность в искусстве существовала со времен Древнего Египта (когда фигура фараона изображалась вдвое, в пять — десять раз больше по масштабу, чем фигуры его приближенных). Условность была заключена и в русской иконописи (четкие требования канона, до сих пор исполняемые художниками, пишущими иконы на традиционные библейские сюжеты).

Искусство характеризуется именно *самоценностью, самодостаточностью*, способностью удовлетворять потребность человека в экзистенциальном измерении бытия. Мы не можем в реальности осуществить все свои возможности, «проиграть» все роли, осуществить различные жизненные сценарии. Возможность переживания этих вариантов через вживание и уподобление дает искусство. В произведении искусства мы имеем дело с эффектом «со-бытия»³, становимся другими, чтобы максимально обрести себя. Искусство уникально в плане представления богатства и многообразия духовной культуры, поскольку оно дает возможность личностного саморазвития, становления, выявляет гибкость и вариативность поведения

человека в самых сложных жизненных перипетиях, помогает освоить *многомерность бытия* и обрести *радость самоосуществления*.

Понимание специфики искусства на теоретическом уровне дает возможность оценить то богатство, которое предлагает нам искусство Урала, в частности Екатеринбурга. У нас в городе прекрасные музеи, две государственных картинных галереи (Воеводина, 5 и Вайнера, 11), где собраны уникальные коллекции как классического западноевропейского искусства, так и русского искусства рубежа веков. На Вайнера, 11 хранится большая коллекция работ современных художников, проводятся постоянные экспозиции. В выставочном зале Союза художников на углу ул. Куйбышева и Луначарского можно увидеть работы уральских мастеров, особенно интересными бывают экспозиции «Весна» и «Осень» каждого года. Активно выставляются в этом зале и молодые художники Екатеринбурга, Кургана и т.д.

Активно работают частные художественные галереи. Это Галерея Сергея Одоевского на ул. Малышева, галерея в Доме актера, экспонировать работы художников стали с недавнего времени в залах Филармонии и Дома кино. Особо хочется отметить кропотливую работу по собиранию, хранению и экспонированию работ уральских художников (А.Алексеева-Свинкина, А.Михули-Морозова, В.Воловича, Ю.Филоненко, В.Степанова, нижнетагильских художников Брюхановых и др.), которую ведет «Белая галерея» при Академии госслужбы (В.А.Малинов, канд. философских наук М.Д.Дашевская). Туда всегда открыт доступ для экскурсий школьников и студентов, М.Д.Дашевская проводит экскурсии и организовала факультатив для школьников по проблемам художественной культуры. Оборудуется Интернет-класс, куда будут допускаться экскурсии студентов вузов Екатеринбурга. М.Д.Дашевская работает в сотрудничестве с канд. философских наук, доцентом кафедры эстетики, теории и истории культуры Л.М.Немченко.

А театры Екатеринбурга! Первый был построен там, где ныне находится кинотеатр «Колизей». Все знают прекрасный театр Оперы и балета г.Екатеринбурга (об истории его строительства рассказывает Л.Козинец в вышеупомянутой книге). Сегодня в театре выступают известнейшие певцы-гастролеры (И.Архипова, Н.Сторожев, Н.Басков). Билеты распространяются по вузам и школам Екатеринбурга буквально за символическую цену!

Театр музыкальной комедии, который первым начал ставить на своей сцене советские оперетты («Табачный капитан», «Человек с аккордеоном» и др.), не отказывается от классики, открывая очередной сезон «Баядеркой». Большинство театров Москвы, Рижского театра Русской драмы и др. давали спектакли на этой сцене. В 70-е гг. здесь читал стихи и поэтические композиции С.Ю.Юрский.

В Театре драмы до сих пор играют прекрасные актеры старшего поколения (Галина Умпелева, Вл. Марченко, Вл. Воронин, Ал. Петренко). Ставится классика, пьесы современных драматургов, модных сегодня авторов (например, «Поминальная молитва» Гр.Горина).

Драматический театр активно работает с малой сценой. Здесь проходят театральные фестивали (последний из них прошел с 10 по

17 сентября 2001 года). Ставятся пьесы интересного драматурга Николая Коляды («Полонез Огинского», «Корабль дураков» и др.). В вышеупомянутом фестивале участвовал и старый ТЮЗ (ныне — учебный театр Екатеринбургского театрального института), было «задействовано» здание Нового ТЮЗа, где идут замечательные спектакли для детей и для взрослых (например, «Дневник Анны К.»).

Въехал, наконец-то, в новое прекрасное здание Театр Кукол. Спектакль «Картинки с выставки» (по Мусоргскому) стал буквально «хитом» нескольких театральных сезонов, до сих пор проблема с покупкой билетов на этот спектакль.

Активную деятельность ведет на площадке Нового ТЮЗа «Хореографическая компания балет-плюс» (Муниципальный театр балета, под руководством профессора Театрального института Олега Алексеевича Петрова). В репертуаре — сложнейшие хореографические композиции, поставленные иностранными мастерами (Карен Саппорта и др.), рождественский «римэйк» «Петрушки» Игоря Стравинского, неизменный «Щелкунчик» и очаровательный новый спектакль «Человек из табакерки» (по мотивам повести Вл. Одоевского).

На ул. Красина действует детская хореографическая школа, которая смело вышла на сцену Нового ТЮЗа со спектаклем «Шаг навстречу». Открылся интересный молодежный театр-студия на ул. Розы Люксембург.

Работает новый театр эстрады (около памятника Малышеву, очень симптоматичный поворот истории!). Гастролеры (театральные актеры, известные певцы, музыканты, гости из Москвы и Санкт-Петербурга) «работают» на всех сценах города, включая Екатеринбургский цирк и Дворец Молодежи.

Живую музыку дарит нам Свердловская государственная филармония. В конце сентября здесь отмечается юбилей. Сама филармония, находящаяся в центре города, рядом с музыкальным училищем им. Чайковского, представляет собой памятник архитектуры. Ночами здание светится красивой подсветкой. В 1934 г. по инициативе Марка Павермана был создан симфонический оркестр Свердловского радиокомитета. 26 сентября 1936 г. в здании Делового клуба открылся первый симфонический филармонический сезон. Прошло уже 65 лет... Слушатели в Филармонию ходят постоянные, мы любим свой Орган, главный дирижер и художественный руководитель Уральского академического филармонического оркестра Дм. Лисс все время ищет новые формы работы со слушателями. Здесь проходят даже вечера «Классик-Хит-Коктейль», 18—19 сентября 2001 г. состоялся Осенний бал.

Филармония, пожалуй, как ни одно другое театрально-концертное учреждение города, ведет постоянную работу со слушателями. Существует система абонементов, скидки на билеты для студентов, учащихся и школьников. Артисты филармонии часто выезжают с концертами в города области, даже в Тюменскую область, не говоря уже о Свердловской (Нижний Тагил, Каменск-Уральский, Полевской, Серов, Тавда, Югорск, Ноябрьск и др.). Охвачен практически весь Урало-Сибирский регион.

Мы уже упоминали, что артисты филармонии — частые гости УрГУ, УГТИ, Уральского педагогического университета, той же школы № 94, куда в выходные дни на концерты с удовольствием приходят дети и родители.

Таким образом, г. Екатеринбург и Уральский регион обладают мощнейшим культурно-художественным потенциалом. Максимально обобщить опыт использования этого потенциала, донести его до преподавателей школ, колледжей, лицеев, вузов — первоочередная задача на сегодняшний день для кафедры культурологии и философии ИППК.

И еще один момент, который хотелось бы затронуть в данном материале. Изучение, «погружение» в культуру Урала ни в коей мере не должно потеснить изучение (в соответствии с новыми госстандартами) таких дисциплин гуманитарного цикла, как философия, психология, культурология, а главное — изучение мировой художественной культуры, ведь без опоры на общечеловеческую культуру и искусство теряется всякий смысл регионального компонента.

Перед нами сегодня стоит сложнейшая задача — бережно соотнести, «вписать» богатейшее наследие региональной культуры, культуры Урала, в систему мировой культуры. Не игнорируя роли изучения истории и теории религии, мы настаиваем, что плодотворной почвой такого соединения должно стать искусство.

Кроме того, философско-культурологический анализ мира повседневности как пространства развертывания жизнетворчества, самосозидания, самореализации дает широкую возможность создания инновационных программ и личностно-ориентированных технологий. Приведем в соответствии с этим последний конкретный пример опыта создания аналогичных программ. В издательстве «Россмэн» в середине 90-х годов появилась серия книг-альбомов «Штрихи времени». Это — научно-познавательная литература для младшего и среднего школьного возраста, выпущенная тиражом в 55000 экземпляров. В серию входят книги: «Одежда», «Медицина», «Пища», «Города», «Спорт», «Изобретения», «Транспорт», «Развлечения», «Корабли», «Путешествия», «Полеты», «Жилища». Опираясь на этот опыт, можно создать комплексное пособие по развитию культуры Урало-Сибирского региона, с текстом, примерами из художественной литературы, иллюстрациями.

Т.В.Каныгина,
*Объединение «Дворец молодежи»,
г.Екатеринбург*

КОНКУРСНО-ИГРОВАЯ ПРОГРАММА ПО СКАЗАМ П.П.БАЖОВА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Понимая огромное образовательное, познавательное, воспитательное значение сказов П.П.Бажова, педагоги дополнительного образования знакомят учащихся с творчеством писателя, создавая учебные программы (напр., «Урал в сказах Бажова» — учебная

краеведческая программа для учащихся младшего школьного возраста, Р. Е. Попова, методист Объединения «Дворец молодежи», г. Екатеринбург, ей же разработаны маршруты экскурсий: «Бажовские экскурсии» и «Бажовские места в Екатеринбурге», программы для детских оздоровительных лагерей (напр., программа лагеря «В краю бажовских сказов», А. Чусов, директор Станции юных туристов, г. Полевской), сценарии игровых программ по сказам П. П. Бажова (напр., «В гостях у героев бажовских сказов», Т. М. Марьина, педагог дополнительного образования Объединения «Дворец молодежи», г. Екатеринбург), киноконцертные игровые программы по творчеству П. П. Бажова (напр., «Малахитовая шкатулка», Т. В. Каныгина, педагог-организатор, методист художественно-эстетического Отделения Объединения «Дворец молодежи»).

Программа «Малахитовая шкатулка» автора этих строк заняла II место на Всероссийском конкурсе методических разработок «Сто друзей» в номинации «Игры на уроках» (Учительская газета. 1999. № 33), хотя задумывалась и проводилась в Большом зале Дворца молодежи (учреждении дополнительного образования) как киноконцертная программа с использованием кинофрагментов и номеров художественной самодеятельности. Это еще раз подчеркивает тот факт, что методы и формы работы в основном образовании и дополнительном образовании могут быть общими, и я согласна с автором статьи «Образование основное и дополнительное: проблема взаимосвязи» Е. Б. Евладовой, которая пишет: «Именно в тех школах (больших или совсем малочисленных, городских или сельских), в тех образовательных учреждениях удастся добиться серьезных успехов в учебно-воспитательном процессе, где по-настоящему пытаются решать проблему взаимосвязи и взаимодействия основного и дополнительного образования, где нет непреодолимой стены между урочной и внеурочной деятельностью, где воспитание не отделено от обучения и развития. ... Не нужно уже доказывать значение системы дополнительного образования, ее несомненные достоинства и огромные возможности. Очевидно, что дополнительному образованию становится тесно в отведенных ему рамках. И одним из путей их расширения становится сближение образования дополнительного с образованием основным. Тем более, что и основное, и дополнительное образование составляют образование общее, то, которое гарантируется законом всем детям. И нам надо думать о наиболее эффективной взаимосвязи этих двух сфер во благо ребенка»¹.

Киноконцертная игровая программа «Малахитовая шкатулка» предназначена для проведения в учреждениях дополнительного образования, где есть возможности использования кино- или видеоаппаратуры, привлечения хореографических и вокальных коллективов художественной самодеятельности, но сегодня таким требованиям может отвечать и общеобразовательная школа с художественно-эстетическим циклом. Также эта программа может быть использована и как малая форма: в учреждении дополнительного образования в малом зале, в фойе; в школе на уроках чтения, родной литературы, после уроков во внеурочное время в стенах школы или на прогулке. Для этого был выпущен еще один вариант сценария по-

знавательной конкурсno-игровой программы «Малахитовая шкатулка», который представлен ниже.

Программа «Малахитовая шкатулка» предполагает коллективное участие детей в играх, конкурсах, ответах на вопросы, предложенных ведущим или педагогом по словам П. П. Бажова, в процессе которых происходит более активное проявление своих знаний и усвоение нового материала, а также пробуждение интереса к творчеству писателя, истории, быту, традициям нашего края.

МАЛАХИТОВАЯ ШКАТУЛКА

Сценарий познавательной конкурсno-игровой программы
по творчеству П.П.Бажова

(Малый зал Дворца молодежи. Пока зрители рассаживаются, звучит фонограмма инструментальной музыки. Фонограмма стихает, на сцену выходит ведущий)

ВЕДУЩИЙ. Здравствуйте, уральцы!

Скажите, пожалуйста, почему я к вам так обращаюсь?

(Ребята отвечают.)

Правильно, потому что мы с вами живем на Урале.

Скажите, а чем мы можем гордиться, чем знаменит Урал?

(Ответы ребят.)

А кто-нибудь из вас может назвать знаменитых людей-уральцев?

(Ребята могут назвать: Василия Татищева — основателя Екатеринбурга, Павла Петровича Бажова — писателя, Александра Попова — изобретателя радио, Николая Кузнецова — разведчика, Дмитрия Мамина-Сибиряка — писателя, Евгения Лазарева — космонавта и т.д. Ведущий может дополнить их ответы.)

Вы сейчас назвали Павла Петровича Бажова. Это неслучайно. Наверное, нет в России человека, который не знал бы этого писателя. Да и не только в России. Его книги переведены на многие языки мира: французский, японский, немецкий и другие. Для нас это тем более почетно, ведь Бажов наш земляк, он брал сюжеты для своих сказов на уральской земле. Скажите, ребята, какие сказы Бажова вы знаете?

(Ребята отвечают.)

А сколько всего сказов написал Бажов?

(56 сказов.)

Что же означает слово «сказ»?

(Ребята отвечают.)

Сказ — это литературное произведение, в котором рассказчиком является не сам писатель, а другой, вымышленный им человек. Например, у Бажова во многих сказках в роли рассказчика выступает дедушка Слышко, который многими чертами своими, особенностью своей речи напоминает Василия Хмелинина. Интересные истории этого деда Паша Бажов слушал в детстве на Думной горе.

Скажите, ребята, как зовут хранительницу недр, покровительницу уральских рудокопов?.. Правильно, Хозяйка Медной горы. Она же была хранительницей малахита. Звали ее поэтому Малахитницей. Перед людьми Малахитница выступала в образе удивительно красивой женщины с зелеными глазами, одетой в роскошное малахитовое платье, а могла предстать и ящерницей, только с человеческой головкой, на которой красовалась маленькая корона. А кто помнит, в каком сказе впервые появилась Малахитница?

(«Медной горы Хозяйка». Ответивший правильно приглашается на сцену.)

В каких сказках Бажова встречается Хозяйка Медной горы?

(«Малахитовая шкатулка», «Каменный цветок», «Горный мастер», «Хрупкая веточка», «Тянутино зеркальце», «Две ящерки», «Приказчиковы подошвы», «Сочневы камешки». Тот, кто последним назвал сказ, приглашается на сцену.)

ВЕДУЩИЙ. (*Обращается к приглашенным*): Глыбу какого камня по-
могла добыть Степану Малахитница в сказе «Медной горы Хозяйка»?

(Малахит.)

Давайте обратимся к сказу (*берет красивую книгу сказов, зачитывает*):
«...О глыбе написали барину, тот и приехал из самого, слышь-ко, Сам-Пе-
тербурху. Узнал, как дело было, и зовет к себе Степана.

— Вот что, — говорит, — даю тебе свое дворянское слово отпустить тебя
на волю, ежели ты мне найдешь такие малахитовые камни, чтобы, значит, из
их вырубить столбы не меньше пяти сажень длиной».

Я вам тоже даю слово **ВЕДУЩЕГО**, что не отпущу вас со сцены, пока вы
мне не покажете, сколько это — 5 сажень*.

Вот каждому из вас по коробке. В коробках лежит дюжина (12) отрезков
веревки, по 1 метру длиной каждая. Ваша задача — связать веревки в одну
так, чтобы, по вашему разумению, получилось 5 сажень. Кто из вас будет
ближе всех к правильному ответу, получит приз. Приступайте к выполнению
задания, а я сейчас обращусь к зрителям, сидящим в зале.

«Нашел, конечно, Степан. Что ему, коли он все нутро горы вызнал, и
сама Хозяйка ему пособляла. Вырубили из этой малахитины столбы, какие
им надо, выволокли наверх, и барин их на приклад в самую главную церкву
в Сам-Петербургху отправил». О какой «церкве» идет речь?

(Исаакиевский собор.)

ВЕДУЩИЙ. 4 марта 1844 года петербургская контора Демидова сооб-
щила: «На сих днях положено начало сдачи малахита, запроданного для
украшения Исаакиевского собора».

Малахитовая колоннада Исаакиевского собора произвела на современ-
ников огромное впечатление. Один из них писал: «Своим размещением при-
давая особенный торжественный вид огромной стене, малахитовые колонны
громадностью своей и приятным для глаз зеленым цветом поражают зрителя,
а по своему богатству не имеют себе равных или даже подобных в целом
свете».

А кто из вас скажет, какой город Среднего Урала «немало самого лучшего
цветом и крепкого добротой» малахита отправил в Петербург для отделки
колоннад Исаакиевского собора и комнат Зимнего дворца (ныне Эрмитажа)?
(Нижний Тагил.)

Только на одни колонны и пилястры Малахитового зала Зимнего дворца
пошло 133 пуда малахита (более двух тонн). Именно в этом зале побывала
Танюшка из сказа «Малахитовая шкатулка». Всего в Меднорудянском мес-
торожении под Н-Тагилом было добыто 1500 тонн малахита.

В 1835 году был найден монолит весом 40 тонн (40000 кг), в котором не
было трещин, не было пустой породы. Его 9 лет очищали и еще 12 лет подни-
мали на поверхность земли. Его длина 17 метров, ширина — от 1,5 до 2,4
метров. Интересно, что в начале XIX века пуд (16 кг) ржаной муки стоил 8,5
копеек, а пуд малахита — от 1 до 4 тысяч рублей.

(Если конкурсанты выполнили задание, подводятся итоги конкурса, вру-
чаются поощрительные призы.)

ВЕДУЩИЙ. 5 сажень равны 11 связанным веревкам, учитывая узлы —
немного больше десяти метров.

(Для наглядности можно растянуть веревку.)

(Если конкурсанты не готовы, со зрителями проводится аукцион ювелир-
ных изделий, которые могли бы лежать в малахитовой шкатулке, подарен-
ной Степану Хозяйкой Медной горы.)

ВЕДУЩИЙ. (*Зачитывает из книги*): «Вот, — говорит, — тебе подаро-
чек для твоей невесты, — и подает большую малахитову шкатулку. А там,
слышь-ко, всякий женский прибор. Серьги, кольца и протча, что даже не у
всякой богатой невесты бывает». А какие вы знаете ювелирные украшения?

(Ребята называют: броши, перстни, бусы, ожерелья, подвески, браслеты и
т.д.)

* Сажень — русская мера длины — равна 3 аршину, равна 7 футам,
равна 2,1336 м.

Тот, кто последним назовет ювелирное украшение, приглашается на сцену, награждается призом).

ВЕДУЩИЙ. Скажите, ребята, в каком сказе Бажова главный герой — Данила-мастер?

(«Каменный цветок».)

Какие еще сказы прослеживают жизнь героев «Каменного цветка» — Данилы и Кати, а затем и их сына Митюшки?

(«Горный мастер», «Хрупкая веточка». Давшие правильный ответ приглашаются на сцену.)

ВЕДУЩИЙ. Не по нраву пришлось Даниле-мастеру малахитовая чаша по барскому чертежу, и решил он сделать свою, чтобы показать в ней всю силу камня. (*Открывает книгу, читает*): «Тут вот Данилушке думка и запала. Не нами сказано: чужое охаять — мудрости не много надо, свое придумать — не одну ночку с боку на бок повертись... С той поры он и стал чуть не каждый день в лес бегать. ...Листки да цветки всякие домой притаскивать стал, а все больше из объеда: чемерицу да омег, дурман да багульник, да резуну всякие».

(К заднику прикреплены три нарисованных цветка, каждый размером с ватманский лист. Эскизы: см. Приложение).

ВЕДУЩИЙ. (*Обращается к конкурсантам*). Перед вами — художественное изображение цветов чемерицы, дурмана и багульника. По аналогии с одним из этих цветов Данила-мастер сделал свою чашу. А по какому цветку — вот это вам и предстоит выяснить. Когда у вас будет готов ответ, встаньте рядом с изображением выбранного Данилой цветка и назовите его. У вас есть время подумать; рассмотрите внимательно цветки и сделайте свой выбор.

(*Обращается к зрителям*.) А знаете ли вы, что знаменитый Данила-мастер — не вымышленное лицо? Данила-мастер жил в деревне Колташи, недалеко от Екатеринбурга. С пятнадцати лет он работал уже по любому камню. Но больше любил малахит.

А надо вам сказать, что работа с малахитом очень сложная. Ведь рисунок набирается из многих сотен хрупких кусочков, их наклеивают на металл или на твердый камень так, чтобы был законченный узор по всему изделию — с боку на бок переплывал и сверху донизу. Как говорят горщики: «Малахит в монолите не работают». И тут мало только опыта и упорства, нужно быть терпеливым художником, с острым глазом, твердой рукой и большим вкусом.

Вот таким мастером был Данила Кондратьевич Зверев. В возрасте 96 лет он познакомился с П.П. Бажовым и превратился в национального героя, легендарного Данилу-мастера. Ну что, конкурсанты, сделали свой выбор?

(Конкурсанты называют выбранный цветок. Правильный ответ: дурман. «Данила сказал Прокопичу: «По дурман-цветку свою чашу делать буду». ...Работа ходко идет. Низ камня отделал. Как есть, слышь-ко, куст дурмана. Листья широкие кучкой, зубчики, прожилки — все пришлось лучше нельзя. Прокопич и то говорит — живой цветок-то, хоть рукой пошупать».

Подводятся итоги конкурса, вручаются призы.)

ВЕДУЩИЙ. (*Обращается к зрителям*) Одна из шоколадных конфет фабрики «Конфи» названа так же, как сказ Бажова?

(«Серебряное копытце».)

ВЕДУЩИЙ. (*После номера*) Назовите героев этого сказа Бажова.

(Даренка, Кокованя, кошка Муренка и Серебряное копытце)

А почему деда звали Кокованя?

(На Урале Кока значит «крестный». Правильно ответившего **ВЕДУЩИЙ** приглашает на сцену.)

Даренка — это ласковое прозвище, а как в самом деле звали девочку?

(Дарей. Если победитель не определился, можно провести аукцион различных вариантов имени Дарья. Победитель поднимается на сцену.)

ВЕДУЩИЙ. Есть ли в нашем зале Даши?

(Даши поднимаются со своих мест. **ВЕДУЩИЙ** выбирает девочек, которым около 6 лет — ближайшая цифра, так как Даренке было 6 лет, приглашает их на сцену.)

ВЕДУЩИЙ. (*Зачитывает из книги*) «Посидела опять Даренушка у окош-ка, полюбовалась на звезды. Хотела спать ложиться, вдруг по стенке топо-ток прошел... Даренка и думает: «Не козел ли тот вчерашний прибежал?»»

И до того ей захотелось поглядеть, что и страх не держит. Отворила дверь-ку, глядит, а козел — тут, вовсе близко. Правую переднюю ножку поднял — вот топнет, а на ней серебряное копытце блестит, а рожки у козла о пяти ветках. Даренка не знает, что ей делать, да и манит его, как домашнего: «Ме-ка! Ме-ка!»

ВЕДУЩИЙ. (*Обращается к присутствующим на сцене*): Давайте инсценируем этот фрагмент сказа. Будем «пробовать на роль» две пары акте-ров.

(Если в паре обе девочки — ничего страшного, можно объяснить, что утвердившегося на роль козлика все равно будут гримировать.)

Ну, Даренки у нас уже есть, даже настоящие, а что же нам делать с козли-ками, где взять серебряные копытца? (*Задумывается*) Я, кажется, приду-мал... (*Убегает за кулисы, выносит 2 пары пустых жестяных банок, к кото-рым привязаны веревки — см. Приложение*) Ничего не поделаешь, придется на пробах обойтись подручным материалом. Итак, разыгрываем следующий эпизод: Даренки встают с одной стороны сцены. Серебряные копытца — с другой стороны встают на банки и держатся за веревки. Даренки зовут: «Ме-ка! Ме-ка!», Серебряные копытца бегут, что есть мочи, подбегают к девочкам и начинают бить правым копытцем.

(Проходит конкурс. Утверждается «на съемки» пара, «Серебряное ко-пытце» которой первым окажется около Даренки. Победителям вручаются призы.)

ВЕДУЩИЙ. Из какого сказа этот фрагмент? (*Зачитывает из книги*): «На месте костерка одни угольки остались... Вдруг из самой серединки вы-нырнула девочка махонькая. Вроде кукленки, а живая... Поглядела девчо-ночка веселыми глазками, блеснула зубенками, подбоченилась, платочком махнула и пошла плясать».

(«Огневушка-Поскакушка»)

ВЕДУЩИЙ. Я предлагаю сейчас на этой сцене устроить танцевальный конкурс и выбрать из вас, дорогие девочки, лучшую Огневушку-Поскакуш-ку.

Скажите, пожалуйста, кто из вас умеет исполнять народные танцы? Под-нимайтесь ко мне на сцену!

(Девочки, желающие участвовать в конкурсе, поднимаются на сцену.)

Сейчас будет звучать мелодия «Барыня». Я вам предлагаю вложить в этот зажигательный танец все свои чувства. Победительницу этого конкурса мы будем выявлять по аплодисментам зрителей.

(Звучит инструментальная мелодия русской народной песни «Барыня». Проходит конкурс. С помощью аплодисментов зрителей ведущий определяет победительницу, вручает приз.)

Я прошу нашу «Огневушку-Поскакушку» не покидать сцены, а помочь мне в проведении следующего конкурса. Но прежде я обращаюсь к зрите-лям с вопросами для того, чтобы пригласить на сцену следующих конкур-сантов.

ВЕДУЩИЙ. Скажите, ребята, какими металлами славится Урал?

(Золотом, медью, железом, серебром, алюминием.)

На какое месторождение указывает Огневушка?

(На месторождение золота.)

Первое в России золото было найдено на Урале. Возле какого города и когда состоялось это открытие?

(В 1745 г. около Березовского. Ответивший первым приглашается на сце-ну.)

Как звали первооткрывателя золота?

(Ерофей Марков.)

Ответивший первым на вопрос приглашается на сцену.)

ВЕДУЩИЙ. В сказе «Огневушка-Поскакушка» Федюнька нашел зо-лото на том месте, где Поскакушка танцевала. (*Открывает книгу, зачитыва-*

ет): «Оглянулся — на дороге снежок кружится, а в нем чуть метлесит клубочек, и похож тот клубочек на Поскакушку. Побежал Федюня поближе разглядеть, а клубочек уж далеко. Федюня за ним, он того дальше. Бежал-бежал за клубочком да и забрался в незнакомое место. Глядит — пустопись какое-то, а кругом лес густой».

После встречи с Огневушкой вернулся Федюнька к деду Ефиму затемно. (Обращается к конкурсантам): Теперь вы понимаете, почему я хочу завязать вам глаза?

(ВЕДУЩИЙ завязывает конкурсантам глаза платками, а затем выносит из-за кулис сундучок-клад, в котором лежат призы (желательно, чтобы это были изделия из уральских камней), и отдает его «Огневушке-Поскакушке».)

ВЕДУЩИЙ. Я прошу нашу замечательную «Огневушку-Поскакушку» поставить этот клад в любое место по периметру сцены.

(Девочка выполняет просьбу ведущего.)

Спасибо большое. Представься, пожалуйста (девочка представляется). Я считаю, что ты прекрасно справилась с ролью «Огневушки-Поскакушки». Прошу тебя под аплодисменты зрителей пройти в зрительный зал.

А наших конкурсантов я прошу встать лицом к зрителям. Я вам предлагаю в полной темноте проделать путь от клада до дома деда Ефима, но ваша задача — запомнить, в какой стороне находится клад.

Чтобы вы не заблудились, я вам скажу, что север — впереди, юг — сзади, запад — слева, восток — справа. Я вам сообщаю, что свой клад «Огневушка-Поскакушка» оставила на ... (Ведущий называет ту сторону сцены, в которой девочка поставила сундучок). Чтобы добраться от клада до дома деда Ефима, слушайте мою команду.

(ВЕДУЩИЙ произносит любые команды для того, чтобы запутать конкурсантов. Например: два шага на север, пять шагов на запад, разворот на 180°, шаг на юг и т.д. Чтобы конкурсанты не могли ориентироваться по голосу ВЕДУЩЕГО, ему предлагается передвигаться по сцене. После того как будут произнесены все команды, ВЕДУЩИЙ просит игроков указать направление, в котором находится клад. Игроки показывают; ВЕДУЩИЙ снимает с них повязки; определяется победитель — тот, кто точнее указал месторасположение клада. Победителю вручается приз из сундучка, проигравшему — поощрительный приз.)

ВЕДУЩИЙ. Мы сегодня с вами вспоминали фантастических существ: Хозяйку Медной горы, Серебряное копытце, Огневушку-Поскакушку. А какая еще «тайная сила» есть в сказках Бажова?

(Великий Полоз, бабка Синюшка, Голубая змейка, дочери Полоза — Змеевки)

Что охраняют эти волшебные существа в сказках?

(Драгоценные камни, золото и т.д.)

Драгоценные камни на Урале называют «самоцветами». Назвали старатели драгоценные камни так потому, что, по их мнению, они сами светятся. Самоцветы — прозрачные камни, которые подлежат огранке.

Есть еще название «поделочные камни». Это непрозрачные камни, из которых делают различные поделочные изделия: шкатулки, вазы, подсвечники и др.

(Ведущий проводит игру с залом: на каждый цвет радуги нужно называть только те камни, которые встречаются на Урале.

КРАСНЫЙ: рубин, гранат, сердолик, родонит.

ОРАНЖЕВЫЙ: сердолик, крокоит.

ЖЕЛТЫЙ: берилл, желтый топаз, цитрин, сердолик, гиацинт (желтая разновидность циркона).

ЗЕЛЕНый: изумруд, хризопраз, нефрит, малахит, жадеит, хризолит, хризоберилл.

ГОЛУБОЙ, СИНИЙ: сапфир, аквамарин, амазонит, турмалин.

ФИОЛЕТОВЫЙ: аметист.

БЕЛЫЙ: горный хрусталь (кварц), алмаз (бриллиант), топаз.

РАЗНОЦВЕТЬЕ: яшма, агат.)

ВЕДУЩИЙ. Кто из вас знает, какие улицы в нашем городе произошли от названий камней? (Родонитовая, Хрустальная, пос. Синие камни).

А кто из вас знает, какие достопримечательности, связанные с именем Бажова, мы можем увидеть в нашем городе?

(Фонтан «Каменный цветок» на площади Труда, что недалеко от Исторического сквера; улица Бажова; бюст писателя на плотине городского пруда; памятник писателю на Ивановском кладбище; дом 11 по ул. Чапаева, в котором жил Бажов и где он написал все свои сказы.

В театре Оперы и балета был поставлен балет «Каменный цветок», в театре музыкальной комедии — спектакль «Марк-береговик» по сказу «Марков камень». На гербе города, принятом в 1975 году, есть изображение ящерицы и старого соболя. На улице Луначарского — развлекательный комплекс «Планета Малахит», на Восточной — кафе «Серебряное копытце».)

Вот такую яркую память оставил по себе Павел Петрович Бажов. В 1999 году исполнилось 120 лет со дня его рождения. Все свое творчество он посвятил Уралу, его трудовым людям, богатству уральских недр.

Я предлагаю каждому из вас, вернувшись домой, почитать сказы Бажова, ведь он писал их для нас.

А я с вами прощаюсь, но только на время небольшого перерыва. Через 10 минут мы посмотрим мультфильмы Свердловской киностудии «Малахитовая шкатулка», «Горный мастер», «Золотой волос».

(Звучит фонограмма веселой инструментальной музыки. Зрители уходят на перерыв. Через 10 минут с помощью видеопроекционника на экране демонстрируются мультфильмы Свердловской киностудии.)

Л. В. Ромодина,
Уральская государственная консерватория

РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: СВЕТСКОЕ И ДУХОВНОЕ

На современном этапе российское общество переживает глубокий духовный и нравственный кризис. Рухнувшая идеология, маскировавшая этот кризис, оставила после себя чувство пустоты и господство цинизма. Потеря людьми смысла жизни, неуверенность в завтрашнем дне стали источником деструктивных процессов, которые оказали влияние на разрушение сложившихся устоев жизни, искоренение традиционных ценностей народа. Раскрепощение национальной энергии привело к демографическому провалу, криминализации некоторых слоев общества, низкому культурному уровню народа, следствием которого стали терроризм, наркомания, СПИД и т.п.

Культура на современном этапе приобретает декоративный характер. Налицо потеря человеком духовного смысла. По мнению В. И. Мартынова, на исторической арене появился новый человек — мутант *homo erans* (человек заблуждающийся), который ломает традиции в поисках нового. Духовное выздоровление народа возможно в условиях сохранения культуры нации, возвращения к русским корням. Национальная культура рождается из веры, которая играет роль духовного стержня. Возможно, что игнорирование национальных истоков было следствием европеизации культуры на протяжении нескольких столетий.

Диагностика музыкальной культуры на современном этапе показала, что интенсивные процессы в культуре характеризуются час-

той и резкой сменой стилей, жанровых пристрастий, новыми формами в концертном исполнительстве. Широкое распространение эстрады, вторжение электронной музыки вносят изменения в структуру музыкальной жизни. В практике музыкального исполнительства приоритетными становятся популярные жанры. Низкая востребованность музыки «высокого искусства» влечет за собой утилизацию интеллектуальных способностей народа, а популяризация новомодных музыкальных направлений нивелирует способность музыкально-слухового восприятия. Духовное устройство современной жизни могло бы стать знаком эпохи, символизирующим собой смену парадигмы сознания, парадигмы культуры, парадигмы мира.

Православие долгое время имело статус русской национальной идентичности, и считалось, что в России, как стране культуроцентристской, культура станет главным ретранслятором христианских ценностей православного мироощущения. Но в современной ситуации, учитывая многоконфессиональность России и политику государства, основанную на свободе выбора религиозной ориентации и догматики, правильнее говорить о духовном наполнении художественного искусства во всех его проявлениях.

Безусловно, углубляясь в сферу русского национального характера, духовное возрождение связано с православной верой и традицией. Эта религия была государственной на протяжении 1000-летней истории и отражала сущность характера русского человека. Древнерусские образцы церковной музыки, заимствованные у других стран (византийский образец, пропущенный через «болгарский фильтр» и русифицированный мастерами-распевщиками с ориентацией на местный диалект и способ интонирования распева), становились русскими усилиями народа, который вместил в эти распевы свое религиозное чувство и национальный дух.

На Урале во время царствования Иоанна Грозного большое значение имел Уральско-Усольский церковно-певческий центр. Хор Строгановых, организованный в 1680 г., владел партесным и знаменным стилями. Существовала школа «Усольского мастеропения», которая являлась местным восточно-русским, приуральским вариантом знаменного распева. Среди родоначальников уральских распевщиков история называет имя Стефана Голыша.

В XVIII веке церковное пение вводится в качестве обязательного предмета в горнозаводских, приходских школах и реальных училищах.

До 1735 года в Екатеринбурге главной формой обучения детей хоровому пению являлось их участие в церковных службах под управлением священника. С целью духовного воспитания по указу В. Н. Татищева церковное пение стало основным предметом учебного цикла. Дети исполняли 3-х и 8-ми-голосные партитуры, изучали теоретические трактаты о музыке Н. Дилецкого и И. Коренева.

К 1880 г. при Екатеринбургской епархии организовались приходские попечительства, занимавшиеся проведением общественных мероприятий с музыкальным оформлением.

Все вышеперечисленные исторические события из жизни Урала являются свидетельством того, что церковное пение носило образо-

вательный характер и служило нравственному воспитанию подрастающего поколения.

Придавая большое значение церковной музыке, нельзя забывать о светском направлении, которое сосуществовало параллельно с духовным в рамках русской национальной культуры.

К светской музыке Урала мы относим инструментальный и песенный фольклор, композиторское творчество. Безусловно, светская культура совершенно разнится с духовной, но также может быть «высокой» по степени замысла и предназначения (не следует понимать под светской музыкой поп-музыку и эстраду).

Народная песня опевала все вехи жизненного цикла: рождение, свадьбу, проводы в рекруты, прощание с умершим. Начало музыкальным записям песенного фольклора Урала положил Кирша Данилов (середина XVIII в.). Известны сборники составителей русского фольклора П. А. Бессонова, А. И. Соболевского, П. В. Шейна и др. Огромный вклад в изучение уральского фольклора XX века внес основатель Уральского народного хора Л. Л. Христиансен.

Русский фольклор, связанный с бытом жителей деревни и города, был и является архетипом внешних проявлений жизнедеятельности русского человека.

В настоящее время русскую народную песню можно занести в Красную книгу по причине забвения и редкого исполнения. Между тем уральские мелодии — это уникальные образцы живой музыки, музыкальное лицо нации.

По сути фольклор проповедует язычество — многобожие. Полемика и споры вокруг двоеверия нации — «двуликого Януса» продолжаются до сих пор. Но никто не имеет права на отвержение той или иной культуры, созданной нашими предками. Более того, на протяжении многих веков происходило взаимообогащение светской и духовной музыки, и этот синтез способствовал множеству новых открытий в области современной композиции, возникновению новых жанров. Примером тому служит направление духовного реализма (терминология В. В. Медушевского), построенная на способе интонирования. Здесь звук является носителем помыслов. Устремленность мелодии вверх — идея преображения, духовного устремления, совершенства человека. Музыка настраивает человеческое сердце на определенное молитвенное состояние и своим воспроизведением показывает это движение (С. Рахманинов, Ф. Пуленк и др.).

Рассуждая о сути и предназначении музыки, необходимо проникнуть в глубину ее духовного устройства, различая светское и духовное. Приведем схему, в которой показаны различие сущностного и декоративного, внутренняя и внешняя стороны проблемы:

	Духовное начало	Светское начало
Предназначение	«Во всем ищите великий смысл»	«Искусство принадлежит народу»
Содержание	Соборность	Устроение художественного мира
Время	Вечность	Временность
Тип интонирования	Сакральный (святой)	Профанный (лишенный святости)
Тип человека	Молящийся	Играющий

Как общее положение можно утверждать, что оба направления должны иметь место в жизни современного человека. На сегодняшний день существует необходимость продолжения диалога о роли каждого направления в рамках сохранения национальных традиций и влияния духовной музыки и православной идеологии на воспитание молодежи. Человеческий дух, движущийся в своем поступательном развитии, не должен терять способность сохранения приобретенных качеств и удерживания информации, накопленной веками.

Активизация духовного начала в образовательной сфере возможна при четко организованной вертикали: государственная политика в рамках духовного возрождения нации (например, создание при президенте РФ Совета по культурной политике с участием Русской православной церкви), информационная политика в защиту традиционных ценностей, морали и нравственности, инновационные образовательные программы. Вместе с тем важно учитывать внутренний треугольник силовых линий: государство, личность, церковь.

Программа государства «Культура 2000—2005 гг.»¹ ориентирована на организацию мероприятий музыкального «бомонда» (филармонические абонементы, гастрольи, поддержка молодых талантливых исполнителей и композиторов), который является духовным просветителем общества. Общественность выступает в роли пассивного слушателя, поэтому возникает необходимость активизации образовательного фактора в области практической переработки духовной информации. Участники Уфимского форума «Религия, образование, культура: необходимость диалога», проходившего 24—25 ноября 2000 г. и организованного Конгрессом Российской интеллигенции и Ассамблеей народов России², подчеркивали важность изучения истории культуры, религиоведения в школах, университетах и институтах, а также обратили внимание на усиление материальной поддержки культуры, на преодоление устаревших стереотипов в мировоззрении, на повышение роли воспитательно-ценных передач на радио и телевидении.

В музыкальном образовании на начальном, среднем и высшем этапе обучения необходимо первостепенное значение отдавать репертуарной политике. В состав плановых программ учебных коллективов и исполнителей обязательно должны входить наряду с классикой как базовым уровнем музыканта сочинения духовной и народной музыки.

О.В.Коркунова,
*Уральский государственный университет
путей сообщения*

РЕГИОНАЛЬНЫЕ ДАННЫЕ О ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЯХ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Роль ценностей в жизни человека общепризнанна. Они позволяют ему ориентироваться в окружающем мире, сознательно выби-

© О.В.Коркунова, 2002

рать важное, главное в своей жизни, отделяя его от несущественного. На основе ценностей формируются убеждения и принципы деятельности человека. Четкие ценностные ориентации делают человека зрелой личностью, гражданином. Поэтому так важно обеспечить в процессе обучения формирование ценностных ориентаций студента.

Процесс формирования ценностей идет различными путями: стихийно, когда неосознанно впитываются ценности семьи, людей того круга, в котором постоянно вращается человек; через систему воспитания, когда человеку внушают ценности и учат его тому, что значимо и на что нужно ориентироваться; и, наконец, человек через призму своих переживаний, осознание своих интересов сознательно и самостоятельно формирует систему своих ценностей. Ее каркас создается в молодые годы, в 17-25 лет.

Последние несколько лет с целью выяснения ценностных ориентаций студентов и помощи им в их формировании нами проводился опрос студентов строительного (1 и 2 курс) и электромеханического (3 курс) факультетов Уральского государственного университета путей сообщения. Суть опроса заключалась в следующем: студентам предлагалось выразить свое понимание 12 понятий (и соответствующих им явлений), охватывающих основные составляющие жизни человека: материальные блага, личная жизнь, отношения с другими людьми, взаимоотношения в обществе и свое понимание успеха. Назовем эти ценности: работа, деньги; национальность, раса, друг; мужчина, женщина, брак, семья; закон, учеба, успех.

Для анализа взято 40 анкет от опроса третьекурсников (возраст 19—20 лет) с наиболее типичными ответами.

Наиболее четко и с наименьшим разбросом мнений студенты выразили свое понимание по позициям: закон и друг.

22 человека ответили, что «закон — это та черта, которую нельзя переступить». 7 человек — «это попытка сделать нашу жизнь лучше». 3 человека оценили его как «правила, в которых много лазеек». 2 человека отождествили закон со справедливостью. Одиночными были мнения, что закон — это «права», «обязанности», «то, что приходится нарушать». Таким образом, большинство (38 человек) настроены законопослушно, правильно понимают значимость законов в своей жизни. Это факт отрядный потому что в начале 90-х годов доминировал правовой нигилизм.

В то же время в этих ответах явно просматривается желание того, чтобы закон более сильно и действенно влиял на изменение жизни к лучшему.

Позиция «друг» дала больший разброс мнений. 2 человека не смогли выразить свою позицию. 19 человек другом назвали человека, «который понимает тебя и помогает в трудную минуту»; 11 человек — того, «кому доверяешь и он доверяет тебе». 3 человека считают, что «друг — это близкий человек». 2 человека определили дружбу как «способ взаимодействия с миром, при котором чувствуешь свою значимость». А в одном ответе вообще прозвучало разочарование в дружбе — «ненадолго».

Из этих ответов видно, что ценность дружбы осознается студен-

тами очень высоко. Они рассматривают дружбу как важную опору в жизни и как сферу доверия между людьми. Завуалированные и «разочарованные» ответы показывают, что студенты отталкивались от собственного опыта, собственных переживаний. Необходимо учесть и то, что опрашиваемые группы почти 100% состояли из юношей, и это дополнительно выявляет значимость мужской дружбы. Поскольку дружба — это то, что объединяет людей, обеспечивает им общение, данные ответы показывают, что тенденция к общности, замкнутости, недоверию другим не является доминирующей.

Отношение к другим людям определялось еще по двум позициям: национальность и раса. Результаты удручающие: 10 человек вообще не смогли определить свое понимание расы. 12 человек выразили безразличие, ответив — «не имеет значения». 7 человек ответили, что «гордятся своей расой». А 6 человек выделили только одно — «самая многочисленная». Один назвал свою расу чистой. Только в двух ответах есть попытка содержательно оценить свою расу как «создателя цивилизации» и признание того, что оценка этого явления заставляет думать о другом человеке, сравнивать его с собой.

Эти результаты говорят о том, что данная тема для молодежи нашего региона не актуальна. Им не так уж часто приходится сталкиваться с представителями других рас. Хотя в последнее время в регионе появилось много выходцев из Юго-Восточной Азии, проблема взаимоотношения с ними не осознается как расовая. В то же время штампы, стереотипы превосходства европейцев над представителями других рас проявились достаточно четко: их выразили 14 из 40 опрошенных, т.е. 35%. На основании этого можно предположить, что при непосредственных контактах с представителями других рас эти люди потенциально готовы к недемократическим, а может быть, и конфликтным формам поведения. Это латентное состояние, так как в целом данная ценность неосознанна и ее четкого понимания нет.

Осознание ценности своей национальности значительно выше. Хотя 8 человек (20%) затруднились оценить свою национальность, но большинство — 15 человек, ответили, что это «предмет их гордости». 9 человек ответили — «неважно, так как у всех одинаковые права»; 5 человек оценили ее как «принадлежность к определенному обществу»; 2 человека — как «мое достоинство». Одиночные мнения: «принадлежность к предкам», «свободная нация».

Эти данные показывают, что в сознании молодежи престиж нации высок — 23 человека, т.е. 57,5%, прямо или косвенно подчеркнули насколько это важно, поскольку прямо влияет на чувство гордости, достоинства, на положение человека в обществе. Эти ответы также показывают, насколько живы и сильны национальные чувства и как они могут определять мысли и поступки молодежи сегодня.

Важно при этом, что 10 человек (25%) четко выразили свою приверженность правам человека, равноправию всех людей в обществе, т.е. демократическим ценностям. Для них общечеловеческое важнее национального, а равенство ценится больше чем нацио-

нальная исключительность. К сожалению, мы не знаем, что за этим стоит: интернационализм, космополитизм или просто абстрактный взгляд. Но сам факт для многонациональной страны и многонационального региона является позитивным.

Отношение к материальным сторонам жизни четко прослеживается по двум позициям: «работа», «деньги».

Свое отношение к работе выразили все опрошенные. Из них 13 человек увидели в ней «способ достижения лучших условий жизни». 10 человек определили работу как «главное в жизни, смысл жизни»; 5 человек оценили работу как «способ показать, чего стоит человек»; 4 человека определили работу как «деятельность, которая удовлетворяет качествам человека»; 2 человека — как «пользу для общества и себя»; 2 человека увидели в ней только «выполнение обязанностей». И еще 2 человека оценили работу как «возможность выжить». В этих ответах доминирует понимание социальной значимости работы для жизни человека. Можно сказать, что в них четко выражается установка на то, что именно работа является определяющим фактором жизни и успеха в ней. Однако в них выражен утилитарно-житейский подход к работе. Практически ни один из будущих специалистов-инженеров, занятых престижной и хорошо оплачиваемой сегодня работой, не выразил ни любви к избранной профессии, ни стремления творчески реализовать себя в деле.

В отношении денег 2 человека свои позиции не выразили. 12 человек увидели в них «средство удовлетворения нужд, как своих, так и других людей». Еще 12 человек — «то, без чего нельзя прожить». 6 человек отождествили деньги и счастье. Двое презрительно ответили — «бумажки». Один выразился афоризмом: «Большие деньги — сила, очень большие — власть».

За этими ответами стоит большой разброс отношения к материальным ценностям: от признания их первостепенной важности до презрительного отношения к ним. Весь этот диапазон мнений свидетельствует о том, как остро переживаются молодежью происходящие в обществе экономические изменения. Как отходят они от тех оценок денег, которые доминировали в советском обществе. Думается, что те двое, которые не выразили свою позицию по этому вопросу, все еще находятся в состоянии ломки установок, воспитанных родителями, своим собственным отношением к деньгам, сложившемся под воздействием жизненных ситуаций. В то же время подчеркнем, что в большинстве ответов выражено взвешенное, житейски мудрое отношение к деньгам. Большинство понимает ценность денег в жизни, но не переоценивает их значимость.

Если не очень ценится профессия, если нет погони за деньгами, то, может быть, особо ценится учеба или обустройство личной жизни?

Студенты выразили прагматическое отношение к учебе, которая ценится ими как средство достижения более важных жизненных целей. Так, 14 человек оценили ее как «полезную необходимость»; 8 человек как «процесс познания нового»; 7 человек как «будущую хорошую работу»; двое как «удовольствие». Еще двое как «главное на начальном этапе жизни». Один — как «отсидку от армии».

За этими данными явственно просматривается падение ценности знаний, культуры, образованности. Ценится образование, а не образованность, потому что оно сегодня является важным фактором получения хорошей работы, достижения жизненных целей. Но в этих ответах не просматривается понимание важности учебы для развития своей культуры, формирования интеллигентной личности. И это еще раз подтверждает мнение о том, что уровень культуры современной молодежи, находящейся под властью массовой культуры, снижается. Они напичканы информацией, они легко ориентируются в технологиях ее получения, но значительно проигрывают в качестве знаний и уровне культуры предшествующим поколениям. К сожалению, эта тенденция, выявленная опросом, общая.

Ценностные ориентации на обустройство личной жизни раскрывались через позиции: «мужчина», «женщина», «брак», «семья».

3 человека затруднились дать определение мужчине. 7 человек охарактеризовали мужчину как «главу семьи». Еще 7 человек как «работника, защитника». Близки к ним позиции 8 человек, считающих, что мужчина — «это образец мужества, храбрости, силы и защиты». Остальные дали такие определения: «я», «антипод женщины», «особь мужского пола», «создатель будущего поколения». Надо отметить, что отвечавшие — это студенты — юноши. Следовательно, это их самоопределение, самосознание.

И как мы видим, с самоосознанием возникли большие затруднения. Вместе с теми, кто затруднился ответить, 18 человек (45%) опрошенных осознают себя на уровне своих природных, биологических особенностей. 15 человек (37,5%) — осознают свое отличие через функции защитника, работника, в выделении которых просматривается их понимание своей роли в обществе. 17,5% (7 чел.) попытались определить мужчину через осмысление его роли в семье.

За всем этим, как нам представляется, стоит отсутствие ясно и четко выраженного образа, эталона мужчины в обществе. Причиной тому могут быть трудности жизни в условиях нестабильности, недостатки воспитания, коммерциализация средств массовой информации и т.д. Все это разрушает традиционную систему ценностных ориентаций, в результате чего преходящее, модное закрывает важность и значительность вечных ценностей. И труднее всего в этой ситуации приходится именно молодежи.

Дать определение женщине для них оказалось еще сложнее. 2 человека затруднились с ответом; 5 человек оценили женщину как «нежное, чувственное существо»; 8 человек как «хранительницу очага»; 6 человек как «антипод мужчины». Еще 6 человек как «образец женственности, любви, ласки, который мужчина должен охранять и защищать». Остальные определили женщину как «человека», «святое», «награду мужчине», «любовь».

В этих оценках женщины также доминируют природные, биологические характеристики. Лишь 8 человек (20%) выделяют такую социальную характеристику женщины, как «хранительница очага», сводя, таким образом, ее ценность к функциям в семье. Это можно объяснить и возрастом, когда именно эти характеристики важны для юношей в 19—20 лет. Но вместе с тем такие ответы заставляют

задуматься о том, с какими ожиданиями юноши встречают любовь и подходят к периоду создания собственной семьи. Может быть, поэтому столько разочарований и проблем в молодых семьях?

В целом же мы должны отметить, что и ценность мужчины, и ценность женщины осознаны мало, можно сказать, в первом приближении. И о целостном, сущностном понимании их ценности говорить не приходится.

Соответственно этим результатам ценность брака осознается очень абстрактно, приблизительно. Брак 8 человек оценили как «создание семьи»; 11 человек как «союз мужчины и женщины»; 6 человек как «ответственный поступок»; 4 человека как «формальность»; 3 человека как «обычай»; 4 человека определили брак как «объединение двух людей». Остальные посчитали, что брак — это «лишнее», «рабство любви», «начало развода».

По этим результатам видно, что среди молодежи брак не котируется. Лишь 6 человек (15%) оценили его как ответственный поступок. Остальные вообще не увидели ни правовую, ни моральную сторону этого явления.

Относительно семьи 3 человека затруднились ответить. 8 человек определили семью как «микрообщество, в котором у каждого своя роль»; 5 человек как «отдельный организм, где все понимают друг друга и сильно привязаны друг к другу»; 4 человека как «то, к чему человек должен стремиться». Еще 4 человека как «большие обязанности» и 4 человека как «крепкий союз мужчины и женщины». 3 человека увидели в семье только родственные отношения. 3 человека — «то, что необходимо для воспитания следующего поколения». Одиночными были мнения: «семья — пик гармонии мужчины и женщины», «официальное подтверждение естественных явлений».

Из этих данных видно, что семья действительно является перво-степенной ценностью. Она осознается как та среда, в которой человек может достичь и самостоятельности, и независимости, и гармоничных, добрых, теплых отношений. Это тот ареал его обитания, где он вправе рассчитывать на счастье и может его достичь. Но вновь мы видим абстрактное понимание семьи, отсутствие ясного, четкого представления о составляющих семейной жизни, непонимание обязанностей и ответственности, которых требует создание семьи. За этими ответами просматривается скорее ожидание семейной жизни, семейного счастья, чем реальная готовность к ним. И это в возрасте 19—20 лет — на пороге создания своей семьи.

Итоговым показателем является понимание успеха. Как достижение поставленной цели его определили 13 человек. Как достижение хорошего положения в обществе — 5 человек. Еще 5 человек понимают успех как «победу на пути к мечте». Как «плату за деятельность» его истолковали 4 человека, как фортуна — 3 человека. 3 человека определили успех так: «когда все в жизни хорошо».

Интересно, что напрямую успех связали с социальным статусом, общественным признанием лишь 5 человек (12%). Остальные в его понимании отталкиваются от самой личности, его целей, мечты, мироощущения, т.е. так или иначе от самореализации. Это говорит

о том, что данная ценность больше связывается с самооценкой, чем с общественным мнением. При этом только 3 человека отдают успех во власть случая, остальные предпочитают быть творцами своего успеха.

Итак, анализ этих анкет показывает, что ценностные ориентации студентов сегодня формируются в значительной мере стихийно. Более того, в возрасте 19—20 лет они все еще не сформированы даже по своим исходным показателям. На этот процесс мало влияют профориентация, изучение гуманитарных дисциплин, воспитательная работа в вузе.

В.А.Нуралин, К.П.Стожко,
Л.Н.Шабатура, С.Б.Шакирова,
*ИППК при Уральском государственном
университете им. А.М.Горького*

ПРОБЛЕМЫ ТРАДИЦИИ И ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Роль традиции в системе образования в целом, а в системе экономического образования в частности, существенно изменяется на переломных этапах социально-исторического развития. Именно такой этап сегодня, в начале III тысячелетия переживает российское общество.

Традиция представляется как исторически сложившееся системное социальное отношение, охватывающее субъектно-субъектный и субъектно-объектный уровни. Традиция есть, на наш взгляд, не просто устойчивая, зрелая взаимосвязь между сторонами этого отношения, но и, в определенном смысле, социальная коммуникация, посредством которой осуществляется диахроническая связь между поколениями. Тем самым традиция представляется не только как социальный, но и как исторический феномен, складывающийся и развивающийся в разных сферах (как общих, так и специальных) человеческой жизнедеятельности.

Сфера образования есть общая сфера человеческого бытия в том плане, что любая личность на протяжении своей жизни в обязательном порядке проходит в своем развитии эту сферу. Иначе можно сказать, что развитие личности и есть прежде всего ее образование, т.е. процесс добычи, обработки и усвоения знаний.

Отрыв образования личности от исторических традиций этноса, от его корневых устоев и выхолащивание национального компонента из образования приводит очевидным образом не только к деформации и кризису самого образования, но и к деформации и даже деградации личности. Личность не может гармонично развиваться и жить в поле «искусственных», имплантированных в ее сознание, но чуждых ей исторически чужих традиций. Такая «пластическая операция», свидетелями которой в отношении отечественного образования сегодня все мы являемся, уже привела к кризису образования и деградации личности. Рост преступности, наркомании, цинизма и жестокости лишь подтверждает этот вывод.

Охаивание и нивелирование национальных хозяйственных традиций и превознесение, идеализация западных традиций («а в Америке вот как»!) неизбежно приводит к эффекту Мартышки, которая меряет очки. Подобный нигилизм стал стереотипом современного экономического мышления многих предпринимателей, служащих, молодежи. Это не может не огорчать и не вызывать тревогу. Мы уже писали о том, что миф о русской безалаберности, разгильдяйстве, лености завезли в нашу страну еще в XV—XVI вв. западные визитеры: послы и «гости» (Олеарий, Герберштейн и др.). Но эти суждения адресовались ими скорее своим монархам, от имени которых данные лица вели наблюдения в Московии. Сегодня же подобные пропагандистские рассуждения обращены на нас самих. Сегодня, поддаваясь подобным «обвинениям» и используя различные пропагандистские клише, некоторые наши историки (А.С.Ахиезер), философы (от А. Антонова до А. Ципко), экономисты (от П. Авена до Г. Явлинского) создают свою собственную новую «традицию» самоочернительства и самобичевания — эдакий социально-экономический мазохизм. Так, историк В.В.Колесов в своих комментариях к русскому «Домострою», написанному еще в XVI в., уверенно и прямо заявляет: «Нам многое становится ясным, и мы уже не совершим ошибки, прямолинейно заявляя, что «Домострой» является «выражением русского духа» в чистом виде»¹. Однако писался-то «Домострой» не В. В. Колесовым (по-видимому, умеренным «западником») и не зарубежными посланниками XVI в., а Сильвестром, русским монахом! Конечно, можно дискутировать о том, был ли сам Сильвестр переписчиком и интерпретатором более раннего варианта «Домостроя» или полноценным его автором, но то, что это сочинение (как и многие другие, плохо осмысленные нашими исследователями) есть явление чисто русского духа, может отрицать только «западник».

Удивительно, но сам ход экономического развития возрождает давно угасшее противостояние между «западниками» и «почвенниками». Есть основания предполагать, что в ближайшие десятилетия, если не на более длительную перспективу эта борьба станет основным вектором в развитии экономического сознания и самосознания русских людей. Все происходит строго по А. Тойнби: вызов — ответ! Прежде чем строить дом, нужно определиться: будешь ли ты строить его как «дом, который построил Джек», или все-таки «по Домострою».

«Домострой», как справедливо отмечал Н.Федоров, изначально был призван восполнить пробел в официальной морали, и этот пробел восполнялся «от духа русского». Смысл этого восполнения автор воспроизвел абсолютно точно: «Полная добродетель состоит в соединении нравственности со знанием и искусством. Такая добродетель не делает человека только достойным счастья; она и дает его; она есть не только благо или добро, но и само блаженство»².

Широта души русского человека, когда он «последнюю рубашку» готов отдать нуждающемуся, возможно, и воспринимается некоторыми современными отечественными экономистами в их вестернизированном экономическом сознании как «блаженство»

(«блажь»), а такие люди — как «блаженные». Возможно даже, что в этом случае в само слово вкладывается даже какой-то отрицательный, негативный смысл. Но в своем собственном отечестве мы вольны поступать так «блаженно», как нам этого хочется и как требуют этого наши традиции. Как говорится, «нечего идти со своим уставом в чужой монастырь».

Разрушение традиции неизбежно ведет к саморазрушению сознания, в том числе и экономического сознания человека. Он начинает мыслить не о том, что ему необходимо, выгодно, эффективно, нужно или полезно с точки зрения его живого опыта, а теми стереотипами и инструментами, которые ему навязываются в контексте «общечеловеческих» экономических ценностей (рынок, конкуренция, экономическая свобода, предпринимательство) в средствах массовой информации. В медиасфере в процессе перехода от индустриализма к постиндустриализму вместо прежней «массовой культуры» формируется своеобразная «клип-культура». Как признает Э.Тоффлер, «демассифицированные средства информации демассифицируют наше сознание». Вкладывая в термин «демассификация» и идею дифференциации в информационной политике СМИ, автор далее рассуждает: «Постоянная накачка стандартизированного образного ряда привела к тому, что критики называют «массовым сознанием». Сегодня уже не массы людей получают одну и ту же информацию, а небольшие группы населения обмениваются созданными ими самими образами»³. С рассуждениями Э. Тоффлера можно было бы согласиться, однако его понимание демассификации весьма узкое, оно сводится просто к идее дифференцированности потока информации. В действительности же под лозунгами дифференциации, специализации, эксклюзивности, борьбы с потоком, со стереотипами и т.п. в нашем обществе сегодня фактически протаскиваются идея разрушения традиции, ненавязчивого перевоспитания масс, технологии «эксклюзивного зомбирования». Переход в информатике и пропаганде к «производству на заказ» порождает вопрос: на чей заказ? Кто заказчики? Сам же Э. Тоффлер дает определенный ответ: Мировой банк Реконструкции и Развития, Международный Валютный Фонд, ГАТТ и т.п.⁴. Но если так, то разве не очевидна вся пагубность, вредность, вся негативность разрушения «национального кода» — традиции в сфере хозяйства для нас, русских? Разве не являются заигрыванием с огнем рассуждения о вхождении российской экономики в мировое хозяйство, об экономической интеграции?

Нет слов, интеграция и кооперация, международное сотрудничество необходимы, но только на основе национальных интересов, а не по принципу «лишь бы успеть в последний вагон»⁵. Следовательно, без традиции вместо интеграции мы можем получить самую обычную ассимиляцию. Отсюда также следует, что сохранение традиции в экономическом сознании человека дела, работника, предпринимателя — это сохранение его национального самосознания. В принципе все мы, русские и татары, чуваш и украинцы, башкиры и эвенки — интересны для западной цивилизации только и исключительно как носители национальной традиции, национального духа,

национальных особенностей. Даже на блошиных рынках заезжие туристы покупают в первую очередь каслинское литье, хохлому, палех, гжель, то есть те товары, в которых присутствует и находит свое максимальное выражение наше национальное, наша традиция. В противном случае, в случае утраты традиции, мы все и каждый из нас в отдельности будем представлять для западных наций интерес лишь как «рабочий материал» (для арийцев), как «человеческое сырье». Участь более чем незавидная. Именно поэтому в Западной Европе даже самая малочисленная нация или народность, какие-то косовские сербы или лихтенштейнцы (уж и не знаешь, нация это или нет) хранят свое национальное, экономическое, этнографическое, политическое и культурное «особенное». И правильно делают.

Не случайно вдумчивое, внимательное отношение к проблеме национальной традиции столь характерно для западной философской мысли конца XIX — первой половины XX вв. О. Шпенглер рассматривал нацию как «духовное единство» и «ментальную общность», «единую социальную душу»; отсутствие национальной традиции у американцев, по мнению Д. Бурстина, является причиной того, что «американец не шут, но и не джентльмен»⁶ и т.д.

Естественно, что традиция вовсе не означает и не предполагает подражательность, слепое копирование или апологетику. Но и нигилизм как отказ от традиции в хозяйственной сфере недопустим. Кстати, слово «нигилизм» впервые употребил И. С. Тургенев в своем романе «Отцы и дети» (1862). Русский писатель не захотел быть подражателем и вместо прежних малопонятных и давно забытых слов «фармазон», «ничегошник» или «вольтерьянец» просто придумал новое слово (*nihil* — «ничто»). В том смысле, в котором его использовал И.С. Тургенев, оно и закрепилось в русском языке: быть нигилистом означает отрицать все, что было ранее — науку, культуру, философию, опыт. Выступая против нигилизма как отрицания традиций, следует подчеркнуть, что преемственность есть прямая функция традиции. Ведь даже титаны эпохи Возрождения стояли на плечах гигантов античности. Конечно, содержание их творчества, в котором они только отталкивались от античности, не было и не могло быть простым повторением греческой и римской литературы, искусства. Оно зависело от новых условий, появившихся в Италии в XIV—XV вв. И все-таки это было творческое продолжение и развитие именно античной традиции. Элементы античности в творчестве корифеев эпохи Возрождения свидетельствовали о сохранении традиции и ее творческой преемственности. Но при этом «происходило не простое заимствование мотивов или приемов, но проникновение в существо жизнеощущения, здоровой чувственности и величавого ритма античности»⁷. А затем и творческое преобразование традиции в индивидуальности творцов новой эпохи.

Так и в экономике: обращение к мотивам, идеям, принципам, концепциям экономистов прошлого, к историческому опыту «нового курса» Ф.Д. Рузвельта в США или к практике индикативного планирования при Ш. де Голле во Франции, или даже к более «свежим» идеям «тэтчеризма» в Великобритании и «рейганомии» в Америке, конечно, оправдано и имеет смысл. Но простое копирование чужо-

го опыта, будь то американский монетаризм, с которым буквально «носился» Е. Т. Гайдар, или «аргентинский вариант», пропагандировавшийся не так давно «всерьез и надолго» Б. Федоровым, наносят и могут нанести национальной экономике только вред и ничего более. Нужна колоссальная осторожность («семь раз отмерь — один раз отрежь») в осуществлении зарубежных рекомендаций, исходящих от Международного валютного фонда или Всемирной торговой организации. И, безусловно, необходимо их осмысление, глубокое и всестороннее осознание и творческое адаптирование к отечественным реалиям (традициям) хозяйствования. Любые социальные и экономические идеи и технологии могут дать положительный эффект на российской почве лишь в том случае, если они сочетаются, вступают в гармоничную «реакцию» — синтез с нашей традицией в самом широком смысле этого слова. Если же этого синтеза не происходит, то любые, даже самые прогрессивные и соблазнительные рекомендации, идеи и «проекты» необходимо отвергать! Из «двух зол» (отказ от традиции в пользу инновации или отказ от инноваций в пользу традиции) нужно выбирать «меньшее» зло, а им является вторая идеология: сохранение традиции даже ценой временного отказа от инновации.

Искусство скульптора, как известно, состоит в том, чтобы отсечь от мраморной глыбы все лишнее. Разве скульптор не жалеет при этом драгоценный материал, идущий в отходы! Искусство писателя состоит в том, чтобы не писать лишнего: кто ясно мыслит, тот четко излагает. Разве писатель не сожалеет при этом об упущенных возможностях усилить интригу, улучшить фабулу, усовершенствовать сюжет! Политика, как известно, трактуется как искусство возможного. Поэтому, если чужая новация, чужой опыт, чужие рекомендации отторгаются традицией, бессмысленно силой навязывать их. Кроме разрушения сознания и самого хозяйства это ничего другого дать не может.

Существенное значение в осмыслении традиции и ее экстраполяции на будущее имеет проблема границ, пределов планируемого. К. Ясперс в своей работе «Истоки истории и ее цель» критикует тотальное планирование как таковое, доказывая, что тотальное планирование в принципе невозможно. Но далее К. Ясперс делает совершенно неожиданный вывод о том, что границы, пределы, а следовательно, и возможности планирования определить нельзя, а следовательно, планирование в экономической и социокультурной сферах недопустимо⁸. Такая манера «передергивания» аргументов характерна для позитивистов. В самом деле, если тонет корабль, то это не означает, что обязательно утонут и все его пассажиры. Ведь на каждом корабле есть спасательные средства, начиная от шлюпок и заканчивая надувными кругами.

Другой позитивист, К. Поппер, сформулировавший знаменитую идею «открытого общества», также сомневался в возможностях планирования и прогнозирования. Он полагал, что нельзя предсказать даже рост знания научными методами, не говоря уже о развитии конкретных хозяйственных процессов, многие из которых весьма инертны. Действительно, развитие научных знаний, а также ре-

зультаты экономического действия сказываются порой не сразу, а спустя некоторый период времени (так называемый временной лаг). Но разве не ясно, как отразится на экономике страны рост эмиссии денежной массы или сокращение поголовья скота? Ведь это — в общем-то элементарные зависимости, для выявления которых не нужно быть крупным математиком. Другое дело, что политики об этом не думают, не хотят или забывают думать: «После нас хоть потоп!» Но если об этом думать, то экономическое сознание, основанное на традиции, способствует тому, что экономическое поведение становится более грамотным.

Традиция как условие, фактор экономического сознания и традиция как элемент экономического сознания — разные вещи. В экономическом сознании закрепляются не все установки прошлого, не все итоги исторического и хозяйственного опыта нации. Процесс отбора (подбора) и творческого использования (отражения) в экономическом сознании самой хозяйственной традиции есть одновременно и процесс ее осмысления и переосмысления, процесс выработки своего собственного, личностного отношения к ней, своего взгляда на приемлемость и конструктивность прошлого опыта. Отказ от традиции в экономическом мышлении, экономическом сознании, а как результат этого и в экономической практике, существенно повышает риск социально-экономических потрясений и кризисов.

Г.И. Якушева,
*ИППК при Уральском государственном
университете им. А. М. Горького*

РЕГИОНАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ПО УПРАВЛЕНИЮ ПЕРСОНАЛОМ»

В современных условиях залогом преуспевания предприятий и фирм становятся гибкость, адаптивность к изменяющимся нестандартным ситуациям, способность к принципиальным изменениям в организационном и экономическом поведении. Важнейшим условием достижения эффективности предприятия является переход к новому типу управления трудом. Современное управленческое мышление формируется под воздействием прежде всего двух факторов: необходимости внедрения новых технологий и сервисной ориентации производства.

Новый тип управления трудом предполагает следование следующим принципам:

1. Поддержка благоприятного для творчества, новаторства организационного климата и создание среды, в которой работник реализуется как личность. В современных условиях менеджеры предпочитают влиять не на самого работника как такового. Они стараются учитывать его реальные цели, жизненные ценности и установки, ожидания и нужды и через них воздействовать на поведение работника. Одним из важных достижений этого подхода является идея самоуправления (selfmanagement).

© Г.И. Якушева, 2002

Человек, разделяющий цели и ценности своей фирмы, способен сам устанавливать для себя задачи, находить пути их решения и сам контролировать себя. Руководствуясь своей мотивацией, без внешнего принуждения, он достигает больших результатов в труде. Необходимо, однако, учитывать то обстоятельство, что на предприятии должны быть созданы условия для самоуправления: удовлетворены первичные потребности работника, высока культура производства.

2. Развитие инициативной формы поведения персонала. Особая роль в развитии инициативной формы поведения принадлежит активизации человеческого фактора путем создания «собственного дела» внутри фирмы, небольших поисковых групп, поощрения внутрифирменного предпринимательства.

Формирование работника нового типа с установкой на активное трудовое поведение обусловлено усилением зависимости производства от знаний, надежности, координации усилий участников трудового процесса, а также необходимостью раскрепощения способностей работника к труду. Возникает новый вид экономики — не на масштабах производства, не на стандартизации и узком профессионализме, а на многообразии творческой деятельности.

3. Повышение значимости организационной культуры — системы общих ценностей, нормативных принципов поведения, так называемых «мягких» составляющих развития фирмы. При возросшем динамизме и неопределенности внешних условий традиционные «жесткие» инструменты (оргструктуры, планы, бюджеты и т. д.) уже недостаточны для повышения эффективности бизнеса.

В создании организационной культуры фирмы видят сегодня этический ресурс дальнейшего развития, объединяющий новаторский потенциал широких групп работников предприятия, повышения творческой и организаторской активности персонала, развития способностей и профессионализма работников. Культура производства, как и другие неосозаемые факторы (стиль управления, организационная философия), в конечном счете материализуется в конкретных показателях хозяйственной деятельности. Если есть общая цель, то она объединяет людей, вносит смысл и придает целенаправленность их усилиям. Сдвиги в корпоративной культуре начинаются с изменений в организационном климате: поощряются поиск, исследования, принятие риска, вводятся элементы децентрализации; уменьшается контроль за работой служб исследований и разработок, культивируется внутрифирменное инновационное предпринимательство. Формирование новой организационной культуры невозможно без создания своего рода механизмов, которые нужны для реализации изменений в организационном климате и определения того, во что это обойдется.

Сформулированные принципы нового типа управления трудом (управление развитием личности работника, поощрение инициативной формы поведения персонала, формирование организационной культуры) реализуются в деятельности менеджеров по персоналу.

Содержание нового типа управления трудом определяет следующие требования к работнику службы управления персоналом фирмы:

— сочетание способности разбираться в общих вопросах стратегии развития предприятия со знанием и навыками практического решения проблем работы с кадрами, привлечения необходимой информации (например, трудового права, делопроизводства);

— способность к анализу состояния кадрового обеспечения реструктуризации предприятия, системному и комплексному подходу к формированию персонала предприятия;

— умение планировать и реализовывать программы развития персонала предприятия;

— широта мышления и знание бизнеса;

— способность самого менеджера по персоналу учиться и профессионально расти, быть восприимчивым к новым идеям, концепциям, ситуациям. Главное в системе образования менеджера по персоналу — пробудить желание учиться и впитывать новые знания и информацию. В связи с необходимостью формирования нового типа управления трудом на предприятиях региона был разработан образовательный проект «Профессиональная подготовка специалистов по управлению персоналом».

Разработчики проекта-кафедра экономики Института повышения квалификации и переподготовки кадров Уральского государственного университета и Кадровый центр «ЮНЕСКО-Метрополис» — сформулировали следующие цели проекта:

— содействие повышению качества управления персоналом на предприятиях г.Екатеринбурга и Свердловской области, развитию деловой культуры в нашем регионе;

— обеспечение кадровой поддержки реструктуризации экономики региона.

В качестве средства достижения сформулированных целей была выбрана модульная технология подготовки специалистов по управлению персоналом, предполагающая структуризацию содержания обучения на обособленные модули. Как известно, модуль — это законченный блок, включающий целевую программу действий и методическое руководство по достижению цели. Цели в модуле формулируются в терминах деятельности (практической, познавательной, умственной).

Определению состава модулей образовательного проекта предшествовала разработка комплексной и многоаспектной модели менеджера по управлению персоналом. Новый тип управления трудом предполагает централизацию процессов, связанных с управлением кадрами предприятия, в одной службе. Ранее, на советских предприятиях различные стороны деятельности персонала обеспечивались различными отделами (ОТЗ, ОНОТ, ОК, ОТО, БРИЗ, отдел социального развития предприятия), находившимися в разной подчиненности. Разная подчиненность служб неизбежно приводила к односторонности во взглядах на персонал предприятия. Зачастую эти службы были и территориально разбросаны (например, в ПО «Уралмаш»). Многоаспектное содержание деятельности современного менеджера по персоналу определило формирование учебного плана из пяти обособленных модулей:

1. Экономика и социология труда.

2. Менеджмент.
3. Технологии работы с персоналом.
4. Психология делового общения.
5. Правовое и информационное обеспечение работы с персоналом.

По каждому модулю, отражающему тот или иной аспект деятельности менеджера по персоналу, был составлен перечень учебных элементов, необходимых для формирования у слушателей нужных умений и навыков. Реализованный в рамках проекта проблемный подход к разработке содержания учебного плана подготовки менеджера по персоналу рассмотрим на примере экономического модуля.

Основой для определения структуры модуля стало выявление актуальных проблем экономики и социологии труда, характерных для отечественных предприятий на современном этапе.

Система управления персоналом предприятия предназначена для согласования интересов трех социальных групп: собственников предприятия, менеджеров предприятия и наемных работников. Если собственники интересуются доходностью вложенного капитала, менеджеры — финансовые потоки и эффективность использования активов предприятия, то наемных работников интересует уровень заработной платы и тот набор социальных благ, который они смогут получить на данном предприятии. В деятельности службы управления персоналом должны увязываться стратегии развития предприятия, организационные проблемы и конкретные меры по управлению человеческими ресурсами на предприятии. Так, если предприятие придерживается стратегии диверсификации, то оно сталкивается с проблемами вовлечения персонала предприятия в изменения, высвобождения персонала, а, следовательно, его служба управления персоналом должна осуществлять кадровые перемещения, программы обучения персонала, подбор или сокращения персонала. Реализация стратегии повышения качества продукции требует решения таких организационных проблем, как внедрение стандартов, усиление контроля качества технологических процессов и т.д. Решение этих вопросов обуславливает необходимость принятия соответствующих мер в области управления персоналом предприятия. Как и в любой другой сфере управления, в кадровом менеджменте возможна многовариантность мероприятий (например, мягкие формы сокращения персонала и увольнение, набор внутрифирменный и за счет внешних источников). Принятие того или иного управленческого решения сопровождается определенными издержками и экономическими, социальными, психологическими результатами. Критерием выбора при управлении работниками предприятия должна быть эффективность издержек на персонал. Однако в настоящее время отсутствует методический инструментарий для оценки эффективности издержек на персонал.

Формированию указанного инструментария должно предшествовать решение следующих вопросов: методология оценки эффективности издержек на персонал, принципы построения системы оценочных показателей, методика расчета показателей. Методологической

основой оценки эффективности издержек на персонал должно стать соотношение результатов и произведенных издержек. В связи с этим актуальным становится разработка вопросов количественной оценки результатов в сфере управления персоналом и издержек на персонал. Формирование методических основ оценки эффективности издержек предприятия на персонал способствует решению следующих задач: классификация издержек предприятия на персонал, выявление сущности заработной платы как основы издержек на персонал, систематизация современных подходов к оценке производительности труда как основы результативности издержек на персонал, уточнение целей и принципов организации заработной платы в свете повышения эффективности издержек на заработную плату, разработка направлений повышения эффективности издержек на управление персоналом, формулировка принципов оценки экономической эффективности инвестиций в персонал предприятия. Построение системы оценочных показателей должно базироваться на следующих принципах:

— соответствие измеряемых полезных результатов той или иной группе издержек на персонал;

— производительность персонала предприятия должна рассматриваться как основа эффективности издержек на персонал;

— определение временного периода, применительно к которому оценивается эффективность издержек на персонал (продолжительность периода должна соответствовать типу издержек).

Поскольку эффективность затрат на персонал — это отношение результатов к издержкам, то для оценки эффективности издержек на персонал, включаемых в фонд заработной платы, могут использоваться следующие показатели:

1. Удельный объем произведенной продукции на 1 рубль заработной платы.

2. Удельный объем денежных поступлений на 1 рубль заработной платы.

3. Удельный объем прибыли от основной деятельности на 1 рубль заработной платы.

Анализ хозяйственной практики свидетельствует о разрыве между провозглашением многими предприятиями кадровой политики, основанной на концепции «человеческого капитала», и реалиями работы с кадрами (экономия на заработной плате, отсутствие социального пакета, нарушение трудового законодательства, скрытые формы оплаты труда, волонтаризм и произвол при начислении заработка). Отсутствие должного внимания к вопросам управления персоналом обусловлено различными причинами: низкой долей расходов на оплату труда в общих затратах на производство (12% — в промышленности, в то время как за рубежом значение этого показателя доходит до 70%), возможностью получения сверхприбылей от экспорта сырьевых ресурсов страны и продажи на внутреннем рынке продукции транснациональных компаний. В значительной мере сложившаяся ситуация, на наш взгляд, определена состоянием методологии и методики оценки эффективности инвестиций в персонал. Хозяйственная практика нуждается в простом, доступном, понятном инструментарии, позволяющем оценивать управленческие решения при управ-

лении персоналом, сопоставлять сегодняшние издержки с будущими поступлениями. Очевидной представляется необходимость разработки стандартизированных методов определения социальной и экономической эффективности инвестиций в «человеческий капитал». Разработка такого инструментария должна осуществляться на основе синтеза социально-психологического и экономического подхода к предприятию. Оценка эффективности мероприятий по управлению персоналом обуславливает необходимость классификации издержек предприятия, связанных с использованием рабочей силы.

Представляется обоснованным применение следующих классификационных признаков: вид деятельности предприятия, связь с производством конкретной продукции, зависимость от объема производства, источник покрытия издержек. Вид деятельности предприятия определяет деление издержек на персонал на текущие и инвестиционные. Текущие издержки на персонал — это расходы, представляющие по сути выражение потребленного живого труда в денежной и натуральной форме. К инвестиционным издержкам относятся вложения в «человеческий капитал» (издержки на обучение и подготовку кадров, на разработку проектов и программ по совершенствованию систем управления персоналом, оплата услуг консалтинговых фирм, приобретение программных продуктов и компьютерной техники для кадровых служб и т.д.). Расходы на персонал подразделяются на прямые (заработная плата и выплаты социального характера работникам, занятым в основном производстве) и накладные (заработная плата с выплатами социального характера по другим категориям работников, бюджет отдела управления персоналом). С точки зрения зависимости от объема производства, можно выделить переменные и постоянные расходы на рабочую силу. Такая группировка позволяет начать на предприятии формировать базу для расчетов себестоимости по методу предельных издержек, маржинального дохода и точки безубыточности. Исходя из сложившейся хозяйственной практики расходы на персонал подразделяются на списываемые на себестоимость продукции и покрываемые за счет прибыли. Источниками инвестиционных издержек в персонал могут быть собственные и заемные средства предприятия.

Изложенные подходы к классификации издержек предприятия, связанных с использованием рабочей силы, способствуют разработке методических основ анализа социально-экономической эффективности управленческих решений в этой сфере. Весьма актуальным для экономики труда является вопрос социально-экономической эффективности «карьерно-ориентированной организации». Под «карьерно-ориентированной организацией» (КОО) понимается предприятие, фирма, важнейшим принципом кадровой политики которой является управление карьерой работников. В КОО, как и в других организациях, исповедующих концепцию «человеческого капитала», персонал рассматривается не как источник текущих затрат, а как активы предприятия, действуют системы вознаграждения, измерения результативности персонала и его вовлечения в управление. Однако ключевыми направлениями работы с кадрами в такой организации считаются оценка потенциала имеющихся ра-

ботников, в том числе перспективных, формирование кадрового резерва, повышение квалификации и переподготовка персонала, продвижение по службе перспективных работников. Сравнение содержания работы с кадрами в КОО и других организациях с высоким уровнем управления персоналом позволило выявить социальные и экономические результаты кадровой работы в КОО, а также «изменяющиеся» статьи текущих и инвестиционных издержек, источники получения дополнительных прибылей. Прирост прибыли обеспечивается за счет снижения затрат предприятия на наем и адаптацию персонала, снижения потерь от текучести кадров, в том числе упущенной выгоды из-за наличия вакантного рабочего места, повышения мотивации работников, усиления целевой направленности «социального пакета», повышения статуса предприятия на рынке труда. В то же время КОО несет дополнительные расходы на подбор будущих работников среди студентов вузов и их стажировку, формирование кадрового резерва предприятия, проведение внутренних конкурсов на замещение вакантных должностей, реализацию процедур развития карьеры перспективных работников. К инвестиционным издержкам в такой организации относятся затраты на разработку программ «Развитие управленческого потенциала», оплата услуг консалтинговых фирм по внедрению на предприятии новой кадровой политики, приобретение прав на использование пакета документации, регламентирующей деятельность службы управления персоналом в карьерно-ориентированной организации.

Чистый дисконтированный доход от перехода предприятия на новый тип кадровой политики определяется сопоставлением суммарного прироста прибыли с величиной инвестиционных издержек. В качестве приближенного значения нормы дисконта могут быть использованы усредненные процентные ставки по долгосрочным банковским кредитам. Для действующих предприятий в качестве нормы дисконта рекомендуется использовать средневзвешенную стоимость инвестированного (акционерного и долгосрочного заемного) капитала. При оценке экономической эффективности инвестиций в персонал важно учитывать опосредованные результаты, в частности вмененный доход от использования объектов интеллектуальной собственности, разработанных работниками предприятия.

Исследование актуальных вопросов экономики труда позволило выявить необходимые знания и навыки специалиста службы управления персоналом:

- определение потребности в персонале предприятия;
- разработка соответствующих разделов бизнес-планов предприятий («Персонал», «Управление»);
- анализ разделения и организации труда;
- анализ состояния нормирования труда и разработка предложений по его совершенствованию;
- разработка систем материального и морального стимулирования труда;
- исследование и внедрение современных систем оплаты труда;
- анализ и оценка эффективности издержек предприятия на персонал;

— расчет и оценка социально-экономической эффективности инвестиций в персонал.

Перечисленный перечень определил содержание модуля «Экономика и социология труда».

В целях сочетания глубокой теоретической подготовки в области экономики и менеджмента с социологическим и экономическим мониторингом отечественного и зарубежного опыта менеджмента персонала авторами проекта привлекались к его реализации ведущие преподаватели вузов и консалтинговых фирм г.Екатеринбурга («Активные формы», «Кадровые технологии», «Свободный выбор» и др.). Это позволило включить в учебный план подготовки слушателей такие спецкурсы, как «Региональный рынок труда», «Организационное развитие фирмы и совершенствование управления персоналом», «Кадровая политика предприятия» (на примере фирм и компаний г. Екатеринбург).

В.С.Прядеин, Н.В.Кузнецова,
*Представительство дистанционного обучения
Современного гуманитарного института,
г.Верхняя Салда*

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В октябре 1998 года на первой Всемирной конференции по высшему образованию в Париже констатировали факт определенного кризиса в организации и реализации высшего образования¹. Кризис вызван целым рядом причин. Основопологающим является, на наш взгляд, то обстоятельство, что традиционная образовательная система не в состоянии удовлетворительно ответить на два вызова времени. Первый — необходимость существенного повышения качества обучения на основе перехода от средневековой классно-урочной системы или «фронтальной» педагогической модели к индивидуально-вариативной². Второй вызов — необходимость повышения общекультурной и профессиональной подготовки в постиндустриальном обществе. В развитых странах мира сегодня взят курс на тотальное высшее образование. Министр образования РФ В.М.Филиппов справедливо отметил, что в таких странах, как США, Германия, Франция, практически все выпускники средних школ автоматически зачисляются в университеты. После первого курса в процессе обучения происходит отсев до 40%³.

Адекватно ответить на указанные императивы времени, т.е. обеспечить массовое и качественное обучение в высшей школе, можно только путем дистанционного подхода, причем на основе новых информационных технологий.

В цивилизованном мире идет активное внедрение в систему высшего образования информационных технологий: студент может спокойно вызвать из банка данных компьютера любые лекции. Кроме

© В.С.Прядеин, Н.В.Кузнецова, 2002

того, уже создаются адаптированные компьютерные программы, можно сидеть дома, читать лекцию и самому себе задавать вопросы. Многие университеты мира с помощью Интернета предлагают студентам блоки информации, то есть часть дисциплин из одного вуза, часть — из другого, а если между университетами заключены соответствующие соглашения, то можно получить сразу несколько дипломов⁴.

В России дистанционные методы стали активно внедряться в систему высшего обучения с 1997 г. в рамках проводимой Министерством высшего образования специальной программы. Головным вузом в реализации данной программы является Московский государственный университет экономики, статистики и информатики, издающий всероссийский журнал «Дистанционное образование».

Современный Гуманитарный институт (г. Москва) (СГИ) второй в этой системе, который по сути своей является распределенным вузом. Распределенный вуз — это такой институт, где учебные центры формально являются филиалами и представительствами, как они называются, а фактически представляют собой равноправные части единого учреждения. СГИ обладает мировым приоритетом в крупномасштабном внедрении организационно-технологической схемы распределенного вуза. К сентябрю 2001 г. он имел информационно-спутниковую телекоммуникационную сеть, более 370 учебных центров в девяти странах и более 130 тысяч студентов.

Глобальная цель вуза, которую он хочет достигнуть в ближайшие несколько лет, — предоставлять по месту проживания студентов и слушателей образовательные услуги более высокого качества, чем у вузов, применяющих традиционные образовательные технологии.

Ведущими факторами, обеспечивающими достижение этой цели, являются:

1. Экстерриториальный профессорско-преподавательский состав (ЭППС),
2. Учебные занятия, построенные на применении современных телевизионных и компьютерных сетей,
3. Специфический образовательный контент (содержание) — учебные продукты и материалы.

Охарактеризуем вкратце каждый из названных факторов. Структура ЭППС СГИ состоит из трех уровней — направления, специальности, кафедры. На ноябрь 2001г. в ЭППС вуза входило 775 преподавателей, из них 628 имеющих ученую степень (81%), в том числе 255 докторов наук (40,5%). Из них 4 члена-корреспондента РАН. Привлекаемых преподавателей 380, из них 373 имеют ученые степени (98%), в том числе 101 доктор наук (37%). В ближайшие годы ставится цель привлечь к преподаванию в СГИ 800-1000 докторов наук и создать самый высококвалифицированный и высококомпетентный профессорско-преподавательский состав среди вузов России.

Второй фактор. Не считая самостоятельной работы над учебниками, выполнения домашних заданий, курсовых работ (письменных и телевизионных), коллективных тренингов, стажировок и практик,

в СГИ проводятся следующие основные занятия с применением электронных средств обучения:

— лекции телевизионные и учебные телефильмы, демонстрируемые в телезалах (групповые занятия) или на индивидуальных телевизорах; эти лекции и фильмы обычно записываются самими учебными центрами с передач спутникового телевидения и демонстрируются студентам СГИ по расписанию учебного центра;

— слайд-лекции⁵, демонстрируемые в телезалах или на индивидуальных КТУТах⁶, или индивидуальных КУТах⁷; слайд-лекции передаются через спутниковую систему передачи данных и записываются на серверы учебных центров; они предназначены в основном для индивидуального обучения;

— тестирование и экзаменация, проводимые на приборах тестирования (ПТ) и персональных компьютерах (ПК);

— консультации (I Р-хелпинг) в Интернете, изучение справочных и учебных материалов с использованием КУТов и ПК.

На сентябрь 2000 г. количество электронных средств в СГИ позволяло иметь 40 оснащенных электронными приборами учебных мест на 100 студентов, приведенных к очной форме обучения. Для сравнения: в хороших западных университетах считается нормальным соотношение 12—25 учебных мест на 100 студентов. В ближайшие годы групповые «электронные» места будут замещаться индивидуальными.

Теперь об образовательном контенте. Существует три способа записи информации:

1. Символьный — бумажные учебники и материалы.

2. Аналоговый — аудио- и телевизионные материалы, записанные на магнитных пленках, или кинофильмы и фотографии на пластиковых пленках.

3. Цифровой — учебные продукты и материалы, записанные на электронных носителях цифровым способом. Через информационно-спутниковую систему весь цифровой контент СГИ легко доступен каждому студенту каждого учебного центра института (филиала, представительства) с любого терминала. Уже сегодня цифровой контент СГИ в 2 раза перекрывает требования по информационному обеспечению гуманитарного вуза. В ближайшие год-два его объем увеличится настолько, что данное обеспечение студента СГИ будет в десятки и сотни раз превосходить обеспечение студента традиционного вуза.

С момента возникновения СГИ (1992г.) и по настоящее время идет процесс создания и укрепления его учебных центров — филиалов и представительств. В 1995 г. возник Екатеринбургский филиал, а в 1997 г. — представительства в городах Среднего Урала, в том числе и в Верхней Салде. Инициаторами создания Представительства СГИ в В-Салде выступили районная администрация и Дума, а также коллектив функционирующего в городе филиала УГТУ-УПИ. Предусматривалось при этом, чтобы создаваемая учебная структура органично заняла свою нишу в образовательном пространстве территории, помогая решить ей жгучие социальные запросы. Города не хватало дипломированных юристов, необходимо было повы-

ситель образовательный уровень работников правоохранительных органов. Тем более, что активизировалась борьба с навалившейся на район бедой — наркоманией и ВИЧ-инфекцией.

Учитывая все это, а также то, что экономистов, менеджеров, бухгалтеров готовили коммерческие структуры УГТУ-УПИ, мы не стали распыляться, открывать направления «менеджмент», «экономика», хотя, в принципе, могли бы (СГИ готовит специалистов по этим направлениям). Представительство начало функционировать и по сей день работает по одному направлению — юриспруденция.

Согласно «Типовому положению об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении) РФ», утвержденному Правительством России, и Положениям ректора СГИ о представительствах дистанционного обучения (ПДО), эти представительства создаются для оказания технической и методической помощи студентам заочной формы обучения при работах в виртуальных обучающих средах и, в частности, при:

— просмотре видеофильмов, телелекций, слайд-лекций, подготовленных экстерриториальным профессорско-преподавательским составом СГИ;

— коллективном тренинге посредством сети Интернет;

— телетьюторинге (индивидуальном или коллективном просмотре спутниковой видеолекции) по курсовым работам, практикам, подготовке к экзаменам и т.п.;

— записи телевизионных курсовых работ;

— работе с информационной базой данных (электронной библиотекой СГИ);

— модульном (по какой-то части предмета) и экзаменационном тестировании.

Кроме того, в ПДО в случае необходимости могут быть организованы консультации преподавателей филиалов и базового вуза по выполнению курсовых, дипломных работ и подготовке к экзаменам.

Просматриваются принципиальные отличия современного дистанционного обучения от традиционного заочного образования. Они в следующем:

1. «Кейсовая технология» обеспечения студентов СГИ учебными продуктами, когда каждый обучающийся получает полный набор необходимых методических материалов, заданий, конспектов лекций, тестов, аудио-, компьютерных и видеоматериалов. Студент-заочник же вынужден по рекомендованному списку литературы сам ее подбирать в библиотеках. Он получает самый минимум текстовых материалов, проблемных лекций и работает со своей базой (институтом) только путем письменного обмена.

2. Компьютерная компонента дистанционного обучения, реализующаяся в виде записанных и выданных для работы компьютерных программ и сетевых технологий. В отличие от традиционных форм обучения эта компонента является неотъемлемой частью дистанционного учебного процесса, без которой он не может существовать.

3. Телевизионная компонента является также органичной частью современного дистанционного образования. Спутниковое телеви-

дение принимает и передает учебные программы в виде лекций известных ученых страны и мира, в виде телемостов с участием представителей разных вузов.

Мы бы погрелись против истины, если бы сказали, что на заданные параметры передовой образовательной технологии ПДО вышло сразу и безболезненно. Мы до сих пор в пути. Вот некоторые моменты этого нашего движения: 1997 г. — 1 компьютер, 1 видеопроектор, 1 ксерокс на сотню студентов и аренда «чужих» компьютеров; 1999 год — еще 1 компьютер; 2000 год — установка антенны, которая позволяет выйти на спутниковое телевидение; выход в Интернет; 2001—2002 гг. — получение приборов для индивидуального электронного тестирования, еще 8 компьютеров и 7 компьютерных телевизионных учебных терминалов, создание компьютерного класса, локальной сети. Это позволяет нам сегодня проводить индивидуальный компьютерный тренинг, просматривать модульные лекции в виде слайд-лекций, работать с информационной базой данных, проводить электронное модульное и экзаменационное тестирование.

Впереди — получение новых компьютеров и терминалов, видеокамеры. Последнее даст возможность организовывать телевизионные курсовые работы.

Созданное для решения запросов территории В-Салдинское представительство дистанционного обучения СГИ уже начало эти запросы удовлетворять. Осенью 1999 г. состоялся первый выпуск. 18 выпускников, обучающихся по программе второго высшего образования, получили дипломы СГИ. Среди них ответственные работники администрации района, правоохранительных органов, бизнесмены. Три четверти дипломных работ защищено на «хорошо» и «отлично». «Мы не ожидали такого великолепного результата в глубокой провинции», — сказал московский председатель Государственной экзаменационной комиссии.

Летом 2001 г. — второй выпуск, 17 человек. В настоящее время проходят итоговую аттестацию еще 34 студента. Они уже сдали 2 госэкзамена, в конце июня им предстоит защита дипломной работы. Таким образом, к осени 2002 г. наше Представительство выпустит в общей сложности 69 специалистов с дипломами бакалавров юриспруденции.

Наши настоящие и будущие выпускники работают всюду — юристами, адвокатами, следователями, дознавателями, судебными приставами, административными работниками, руководителями кадровых служб и т.д. И пока нам за них краснеть не приходится. По результатам официально проводимого Министерством образования России конкурса на лучшую систему обеспечения качества подготовки специалистов за 2000 г. СГИ заняло 2-е призовое место. Хотелось бы отметить, что наши студенты приняли данную образовательную технологию, она им нравится, и они в полной мере осознают ее значение. Вот мнение на сей счет нынешних выпускников, содержащееся в статье, опубликованной в районной газете: «На наш взгляд, — пишут студенты, — Современный Гуманитарный институт, предлагаемая им форма преподавания и подход к обу-

чению в принципе ломают всю нашу консервативную систему образования. Если образование в государстве перейдет на такой стиль и уровень в целом, то ему можно будет сложить новый гимн».

В заключение подчеркнем, что современная технология дистанционного обучения содержит в себе огромные потенциалы благотворного воздействия на традиционное высшее образование. Неслучайно прозорливые руководители государственных вузов стремятся интегрировать передовой опыт создания системы дистанционного обучения в структуру своих учебных заведений. К примеру, ректор Нижнетагильского государственного педагогического института профессор В. И. Смирнов принял недавно на площади своего института представительство СГИ.

Общая позиция в данном процессе, нам думается, должна быть следующей: не бездумная, контрпродуктивная конкуренция, а обоюдопользительный, обоюдывыгодный компромисс, взаимодействие, со-развитие. И это, если говорить укрупненно, философски, соответствует как постклассическим представлениям об источниках общественной динамики (не только борьба, но и гармонизация противоположных сторон), так и современной, плодотворной методологии конкретного социального действия.

В таком случае СГИ становится не просто солистом нетрадиционного и весьма перспективного жанра, а превращается в один из локомотивов, ускоряющих процесс перевода всего современного высшего образования в новое информационно-компьютерное пространство, новое качество.

Н.Н.Целищев, Ф.А.Файзрахманова,
*ИППК при Уральском государственном
университете им. А.М.Горького*

ИППК КАК РЕГИОНАЛЬНЫЙ ЦЕНТР ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Институт по переподготовке и повышению квалификации преподавателей гуманитарных и социальных наук при Уральском государственном университете им. А. М. Горького как государственный региональный учебно-научнометодический центр создан 1.07.1992 г. на базе бывшего ИПК, работавшего с февраля 1967 г., на основании Постановления правительства Российской Федерации от 13.04.1992 г. № 244, Приказа Министерства науки, высшей школы и технической политики РФ от 30.04.92 г. № 13. В ноябре 2001 г. ИППК как структурное подразделение УрГУ успешно прошел государственную аттестацию и в апреле 2002 г. государственную аккредитацию (свидетельство № 0588 от 09 апреля 2002 г.)

ИППК работает по профессиональным программам, которые соответствуют государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования. Деятельность Института осуществляется в следующих формах:

1) профессиональная переподготовка преподавателей вузов, срок обучения 5—10 месяцев по программе свыше 500 часов с выдачей диплома о профессиональной переподготовке;

2) повышение квалификации преподавателей вузов по основной специальности по программе от 100 до 500 часов. Выдается свидетельство о повышении квалификации;

3) дистантное (очно-заочное) обучение преподавателей, осуществляемое непосредственно в Институте и в его представительствах (Пермском и Челябинском). Срок обучения — 10 месяцев;

4) стажировка преподавателей вузов, осуществляемая в 2-х видах:

— переквалификация — подготовка преподавателей по новой дисциплине;

— переподготовка — изучение смежной дисциплины;

5) повышение квалификации преподавателей общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин преподавателей средних профессиональных образовательных учреждений, осуществляемое Факультетом повышения квалификации. Срок обучения от 2-х недель до 3-х месяцев. Выдается удостоверение (по программе до 100 часов), либо свидетельство (по программе от 100 до 500 часов);

6) система послевузовского дополнительного образования на коммерческой основе;

7) аспирантура и докторантура, осуществляемые в основном в Школе-семинаре докторантов.

Подготовка, переподготовка и повышение квалификации преподавателей ведется на бюджетной основе по следующим направлениям: история, философия, культурология, экономика, право, страноведение, международные отношения, социология, политология, психология. Профессионально-образовательные программы, базовые и элективные курсы обеспечены квалифицированным составом преподавателей и сотрудников ИППК (33 штатных работника). В их числе 20 штатных преподавателей (9 профессоров, 10 доцентов, 1 старший преподаватель). 16 совместителей привлекались на 0,25 ставки (9 профессоров, 7 доцентов). Около 60 ученых участвовало в работе ИППК на почасовых началах. Кроме того, Институт практикует приглашение для выступлений перед слушателями специалистов Уральского региона, преподавателей Москвы, Санкт-Петербурга и Российской Федерации, других вузовских центров, зарубежных ученых.

Институт осуществляет набор слушателей в основном через базовые кафедры вузов. В этих целях ИППК использует контакты с высшими учебными заведениями Уральского региона и Советом ректоров Свердловской области, проводит семинары-совещания заведующих кафедрами, рассылает приглашения, проспекты и рекламу. Постоянно осуществляется сбор информации о ходе переподготовки преподавателей социально-гуманитарных наук во всех вузах Уральского федерального округа.

Это дает возможность прогнозировать набор на последующие годы и перевыполнять план набора, установленный Министерством образования РФ. При плане 200 чел. в год в 2001—2002 учебном году в ИППК проходили переподготовку 397 человек. В Челябинском и Пермском представительствах (филиалах) обучалось 277 слушателей, кроме того, на ФПК преподавателей гуманитарных и

социальных дисциплин СПУЗ прошли повышение квалификации 262 человека.

Постоянно укрепляется материальная база ИППК. В учебном процессе используется 12 компьютеров, 9 копировальных аппаратов, 6 телевизоров, видеомагнитофоны, музыкальный центр, компьютерный класс. Периодически проводится ремонт аудиторий и служебных помещений. Аудитории и кафедры оснащены необходимой мебелью.

Наиболее важные вопросы деятельности Института решаются на заседаниях Ученого Совета ИППК. Например, в 2001—2002 учебном году проведено 11 заседаний, на которых обсуждались и утверждались учебные программы, планы научной и издательской деятельности, работа кафедр со слушателями различных форм обучения, новые технологии в преподавании, организационно-методическая практика слушателей, внебюджетная деятельность подразделений ИППК и перспективы развития материально-технической базы Института, подготовка кадров высшей квалификации отдельными кафедрами ИППК, особенности работы филиалов (представительств) Института в Перми и Челябинске, новые формы организации учебного процесса на ФПК, проведение общеинститутских и межкафедральных занятий, организация научно-практических и методических конференций и другие вопросы. Значительное место в работе Совета заняли вопросы подготовки к аттестации УрГУ и ИППК, обсуждение ее итогов и утверждение плана мероприятий по реализации рекомендаций Государственной Аттестационной Комиссии Министерства образования Российской Федерации, которая работала в ноябре 2001 г.

Деятельность ИППК и кафедр организована в соответствии с утвержденными учебно-методическими и тематическими программами и планами по основным специальностям гуманитарного цикла. Каждый элективный курс и семинары обеспечены постоянно обновляемыми списками литературы, тестами и вопросниками текущего контроля.

В дополнение к издаваемой центральными издательствами учебно-методической литературе Институт в помощь слушателям разрабатывает собственные учебно-методические пособия, рекомендации, программы, методические советы. В 2001—2002 учебном году опубликовано 26 наименований такого рода изданий.

Определенную помощь в обеспечении учебного процесса в Институте оказывают научная библиотека университета, методисты кафедр, осуществляющие сбор и обработку методических материалов, подготовленных слушателями, и ведущие библиографию статей в периодической печати, научных трудов по конкретной учебной дисциплине. Они информируют слушателей о достижениях социально-гуманитарных наук, об опыте методической работы кафедр вузов региона.

Занятия в Институте проводятся по такой системе: 3 дня — обязательные лекции и спецкурсы, 2 дня — элективные курсы и семинары, консультации. При комплектовании учебных групп кафедры учитывают базовое образование слушателей, особенности специа-

лизации, опыт и стаж работы, пожелания слушателей, их научные интересы, поручения направляющего вуза. Такой подход позволяет максимально индивидуализировать процесс организации обучения в ИППК. В ИППК практикуются не только традиционные лекции, но и деловые игры, дискуссии, видеолекции, лекции-консультации, круглые столы, диспуты, методические практикумы, тренинги и другие активные формы работы. Наиболее развитыми активными формами обучения на кафедре экономики и права, например, являются:

- самоаттестация — комплексная оценка уровня квалификации, профессионализма и педагогического мастерства; в самоаттестации принимают непосредственное участие сами слушатели, основная масса которых — педагоги высшей и средней школы;

- моделирование — разработка стратегии и тактики поведения специалиста в различных социально-экономических ситуациях; моделирование осуществляется по заданию и под контролем преподавателей кафедры в виде составления краткосрочных программ и планов стратегического развития отдельных хозяйствующих субъектов;

- инструктирование — обучение на основе инструкционных карт с неполными данными (когнитивное инструктирование);

- тренинги — вербальные тренинги, активные тренинги, формирующие навыки решения сложных ситуаций;

- тестирование — применяется для закрепления изученного материала и контроля за качеством знаний; интегративные тесты, включающие вопросы из различных экономических дисциплин, позволяют перейти от предметного обучения к развивающему;

- интернет-поисковые исследования — форма самостоятельного поиска, отбора и анализа информации в электронной сети;

- разработка логических карт-схем — метод сценарной самоподготовки, результатом которой становится формирование определенного сценария проведения занятий; логическая карта-схема является схематическим интерпретированием конкретного задания в виде таблиц, диаграмм, схем и рисунков;

- дистантный консалтинг — оперативное индивидуальное консультирование слушателей вне аудиторных занятий; в качестве консалтинга могут быть использованы специализированные или диверсифицированные технологии.

Кроме того, кафедры стремятся активно внедрять новые информационные технологии и специализированные программные продукты.

К настоящему времени навыки работы на компьютере имеют все преподаватели и учебно-вспомогательный персонал ИППК. Традиционной формой работы является проведение преподавателями групповых и индивидуальных консультаций. Консультации включены в учебные планы преподавателей, их особенность определяется специфическим характером работы со слушателями. Они проводятся как по общему курсу специальности, так и по отдельным темам и разделам.

По-прежнему важное место в учебном процессе занимают общепедagogические занятия. В 2001—2002 учебном году слушатели уча-

ствовали в работе методологического семинара «Человеческое общество в XXI веке: проблемы глобализации», областной научно-практической конференции «Тестовые технологии и педагогические тесты: реальность и перспективы», межрегиональной научно-практической конференции «Психология в XXI веке», в проведении круглых столов: «Политическая ситуация в России: вчера, сегодня, завтра», «Мир в XXI веке: многополюсный баланс сил или глобальный «демократический мир»? «Пути реализации права женщин на политическое участие и представительство в органах Свердловской области» (совместно с депутатами Законодательного Собрания Свердловской области и муниципальных образований).

Слушатели принимали участие в межкафедральных занятиях по темам, близким для философов и культурологов: «Типология культуры XX века», «Проблемы современной музыкальной культуры»; экономистов, политологов и социологов: «Социология управления», «Менеджмент персонала», «Лоббизм как политический институт»; культурологов и историков: «Современное искусство Урала в контексте российской культуры»; политологов и культурологов: «Политическая культура и политическое поведение»; историков и политологов: «История политических учений», «Латинская Америка: опыт реформирования», «Проблемы геополитики»; социологов, культурологов, психологов: «Этносоциология», «Этнопсихология», «Психология управления», «Психология имиджа», «Психология рекламы».

Как учебно-методический и исследовательский центр ИППК постоянно обобщает и пропагандирует новые формы и методы обучения студентов, опыт преподавания в высших учебных заведениях Уральского региона. С этой целью практикуется проведение семинаров по обмену опытом преподавания.

Составной частью учебного плана Института и кафедр является проведение слушателями двухнедельной организационно-методической и социологической практики. Такая практика дает возможность преподавателям соединить их теоретические знания с реальной жизнью.

Например, в 2001—2002 учебном году слушатели кафедры политологии и социологии выполняли индивидуальные задания по составлению программ, проведению анкетирования в целях изучения жизненных планов выпускников средней школы, мотивации учебы в вузе, поведения участников политических демонстраций. Представленные результаты исследования дают возможность иметь более адекватные представления о ценностях и профессиональных ориентациях молодого поколения, об уровне осведомленности молодежи в области политики, о политических настроениях граждан, о тенденциях развития общественного сознания.

Кафедра психологии поручила провести в трудовых коллективах работу с психодиагностической методикой КОТ (Краткий оборотный тест), которая предназначена для определения интегрального показателя «общие способности». Среди респондентов были студенты и курсанты, преподаватели вузов и воспитатели дошкольных учреждений, экономисты, рабочие, средний медицинский персонал и т.д.

Слушатели кафедры экономики и права анализировали учебные программы экономических дисциплин в учебных заведениях различного типа: вузах, колледжах, школах, обобщали опыт преподавания экономических дисциплин в муниципальных образовательных учреждениях г. Екатеринбург. По результатам практики слушатели представили концепцию и программу непрерывного экономического образования, сценарии внеурочных мероприятий по теме «Экономическое состязание».

Кафедра философии и культурологии нацелила слушателей на изучение преподавания обществознания и культурологии в школах и средних профессиональных учреждениях. Практическая работа с программами позволила прийти к выводу, что философия в них представлена главным образом антропологическими проблемами.

Слушатели-культурологи изучали досуговую сторону жизни современной молодежи и на основе проведенных исследований представили свое видение форм эстетического воспитания.

Историки в ходе организационно-методической практики собрали и проанализировали материалы, характеризующие преемственность преподавания истории в учебных заведениях.

Итоги практики явились предметом обсуждения на круглых столах, проведенных на кафедрах, а также на заседании Совета Института.

Стремясь помочь слушателям в реализации научных интересов, ИППК предоставляет им возможность подготовиться и сдать экзамены кандидатского минимума по философии, истории экономических учений, политологии, социологии, иностранному языку, избрать тему научного исследования, плодотворно работать над диссертациями, учебными пособиями, монографиями и статьями, пройти обучение работе на компьютере.

В 2001—2002 учебном году кафедра истории оказала научную и организационную помощь в подготовке к защите докторской диссертации слушателю Ф.А.Каминских и выборе темы кандидатской диссертации Е.Б.Адамбаеву. На кафедре политологии и социологии была обсуждена и рекомендована к защите докторская диссертация слушателя В.Н.Руденкина. Кафедра философии и культурологии обсудила докторские диссертации Т.Ю.Быстровой и В.В.Егорова, материалы кандидатской диссертации Е.В.Поповой. В настоящее время активно работают над кандидатскими диссертациями слушатели кафедры экономики и права В.А.Нуралин, Ф.Р.Полинова.

Внутренний контроль за качеством занятий путем их регулярного посещения осуществляют директор, заместитель директора по учебной работе, заведующие кафедрами, преподаватели в соответствии с графиком взаимопосещений, имеющимся на каждой кафедре.

Промежуточная аттестация знаний слушателей проводится по результатам их участия в семинарах, институтских конференциях, дискуссиях и других формах активной работы, по представленным и обсужденным методическим и теоретическим работам. Кафедра экономики и права практикует контрольные работы по отдельным темам и проблемам, кафедра истории — зачеты по прослушанным

спецкурсам. Кафедра психологии требует от слушателей обязательной защиты дипломной работы.

В соответствии с рекомендациями ГОС кафедрами разработаны и утверждены Советом ИППК критерии оценки уровня знаний и навыков слушателей: требования к отчетной (аттестационной) работе, контрольные вопросы итоговых экзаменов, тесты, требования, предъявляемые к уровню подготовки слушателей на итоговых экзаменах по всем направлениям (программам).

Объективную оценку результатов обучения слушателей в ИППК и определения вида выдаваемого государственного документа об окончании Института осуществляет Государственная аттестационная комиссия (председатель — доктор экономических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ Филиппов Н.Н.).

В итоге из 277 человек, обучавшихся в ИППК в 2001—2002 учебном году, аттестовано 249 человек. Из них дипломы о профессиональной переподготовке вручены 186 слушателям, свидетельства о повышении квалификации — 45, 18 человек получили удостоверение о краткосрочном повышении квалификации.

Об эффективности работы ИППК можно судить по отзывам руководителей высших учебных заведений, по ежегодно проводимому анкетированию выпускников Института. Анализ опроса показывает, что основная масса слушателей весьма плодотворно использует время обучения в ИППК.

В составе Института работает факультет повышения квалификации преподавателей гуманитарных и социальных дисциплин средних профессиональных учебных заведений. Его задачи как центра организации дополнительных образовательных услуг следующие:

- реализация стратегии развития среднего профессионального образования Свердловской области;

- осуществление образовательной деятельности по программам профессиональной подготовки, переподготовки, повышения квалификации педагогических работников;

- развитие профессионализма педагогов путем освоения межпредметных, коммуникативных, личностно-ориентированных подходов и технологий, обеспечивающих реализацию содержательных линий стандарта и составляющих качества образования.

В 2001—2002 учебном году совместно с областным Советом директоров средних профессиональных образовательных учреждений факультет организовал работу по повышению квалификации преподавателей по 9 направлениям. На семинарах рассматривались актуальные проблемы преподавания дисциплин, современные педагогические технологии обучения и воспитания, качество образования как объект управления на уровне СПУЗ, педагогический мониторинг как функциональный инструмент управления учебно-воспитательным процессом.

Виды семинаров: информационный семинар, проблемный, модели дискуссионных семинаров, семинары в форме игрового моделирования, тренинг-семинар.

На научно-практическом семинаре для директоров техникумов, колледжей, училищ рассматривались современные подходы к уп-

равлению СПУЗ. Семинар-тренинг для заместителей директоров СПУЗ по воспитательной работе, классных руководителей был посвящен организации, планированию, содержанию и формам воспитательной работы. На научно-методических семинарах для заведующих отделениями, председателей цикловых комиссий обсуждались вопросы: самодиагностика — готов ли преподаватель к диалогу со студентами? Неуспешность в обучении: природные и социальные факторы, пути их коррекции. Успешно работал в этом году «Мастер-класс» для молодых преподавателей (руководитель — доцент А.Н. Глухова).

Главная задача семинаров по обмену опытом «Педагогическое мастерство. Искусство преподавания», «Поиск. Опыт. Мастерство» — помочь преподавателям выработать научно-обоснованные методы обучения и воспитания, поделиться опытом своей работы, обсудить насущные проблемы (например, «Бег с препятствиями: почему студентам трудно учиться?», «Право: комментарии и советы. Сто вопросов — сто ответов».

Организируются открытые уроки, внеклассные мероприятия. За отчетный период проведен открытый урок по русскому языку и внеклассное мероприятие «Авторская песня» в колледже транспортного строительства (преп. Н.С. Земляницкая).

ФПК работает по дополнительным профессиональным образовательным программам:

- гуманитарные и социальные дисциплины;
- педагогика и психология;
- менеджмент в образовании;
- менеджмент (управление персоналом).

Эти образовательные программы разработаны факультетом совместно с кафедрами ИППК и соответствуют государственным (образовательным) стандартам высшего и среднего профессионального образования.

Программы факультета учитывают:

- квалификационные требования к профессиям и должностям слушателей;
- ориентированы на современные образовательные технологии и средства обучения.

Финансирование факультета осуществляется в установленном законом порядке за счет денежных поступлений:

- от средних профессиональных учебных учреждений за переподготовку и повышение квалификации (в 2001—2002 учебном году было заключено 35 договоров со средними профессиональными учебными заведениями (19 — городских, 16 — иногородних),
- от физических лиц,
- от различных видов дополнительных платных образовательных услуг, на основании заключенных договоров.

Важной составной частью деятельности Института является научная и научно-методическая работа. Научная работа Института проводится в рамках программы «Народы России: возрождение и развитие», по трем общеперинститутским темам: «Гуманизация высшего образования: региональный аспект», «Общечеловеческие ценно-

сти и идеология в современном мире», «Концептуальные основы непрерывного гуманитарного образования». Кафедры принимают участие в реализации программ, проводимых на региональном уровне Институтом российской истории РАН, Институтом истории и археологии УрО РАН, в работе по подготовке Уральской исторической энциклопедии (кафедра истории), в организации и проведении договоров с департаментом образования г. Екатеринбурга по проблемам гуманитаризации в среднем учебном заведении (кафедры философии и культурологии, политологии и социологии, психологии), сотрудничают с Институтом экономики УрО РАН в области исследования проблем осуществления социально-сбалансированного экономического роста (кафедра экономики). Кафедра философии участвует в разработке комплексной темы «Мировоззренческие универсалии культуры и практическая реализация научного знания», кафедра истории работает по теме «История политической мысли и общественных движений XIX—XX вв.». Кафедра экономики разрабатывает тему «Экономическое мышление и экономическая культура».

Научными направлениями кафедры политологии и социологии являются: теория общественных отношений, этносоциология, теория социальных институтов и социология труда.

Научные интересы преподавателей находят выражение в работе над монографиями, статьями, тезисами, в социологических исследованиях, материалах научно-практических конференций.

Институт выступает постоянно организатором республиканских, региональных, межвузовских, городских научно-методических и научно-теоретических конференций и семинаров.

Преподаватели и слушатели Института только в последние два года принимали участие в работе научно-практических конференций: «Рыночные реформы в Российской Федерации: экономический и правовой аспект», «Рынок и право», «Тестовые технологии и педагогические тесты: реальность и перспективы», «Урал в XX веке: экономика и политика», «Психология в XXI веке», «Региональный компонент гуманитарного образования».

Выполняя функции регионального центра обучения и распространения передового опыта преподавания гуманитарных и социальных наук, ИППК постоянное внимание уделяет подготовке и публикации учебных пособий, учебно-методических пособий и рекомендаций, справочной литературы, обеспечивающих современный уровень социально-политических и гуманитарных наук и социальных наук.

В 2001—2002 учебном году подготовлены и сданы в печать более 30 учебно-методических работ общим объемом 70 п.л., из которых к настоящему времени опубликовано — 26.

Постоянно функционирует методологический семинар преподавателей и сотрудников ИППК (научный руководитель заслуженный деятель науки РФ, доктор философских наук, профессор Лойфман И.Я.). В 2001—2002 учебном году семинар работал по теме «Человеческое общество в XXI веке: проблемы глобализации». По тематике семинара проведена региональная конференция, приняты

рекомендации по реализации прозвучавших в докладах предложений, издан научно-методический сборник.

Большой вклад в научную деятельность Института вносит Межвузовский центр проблем непрерывного гуманитарного образования. Институтом повышения квалификации преподавателей гуманитарных и социальных наук при Уральском государственном университете совместно с Межвузовским центром проблем непрерывного гуманитарного образования за последнее время были проведены: Всероссийская научная конференция «Культура и цивилизация» (апрель 2001 г.), Международная научно-практическая конференция «Современная философия в поисках сущностей и смыслов» (октябрь 2001 г.), Межрегиональная научно-практическая конференция «Урал в XX веке: экономика и политика» (ноябрь 2001 г.).

Совместно с Министерством образования Свердловской области и ИРРО организованы три Межрегиональные научно-практические конференции:

«Образование взрослых — ключ к XXI веку» (ноябрь 2001 г.), «Развитие региональной модели аттестации в сфере образования: стратегия и практика» (декабрь 2001 г.), «Аттестация как научно-практическая проблема. Теория и практика аттестационных процессов в образовании» (май 2002 г.)

Проблемная группа МВЦ «Комплексное использование региональной тематики в учебном процессе» (руководитель проф. Н.Н. Попов) в апреле 2002 г. провела круглый стол с обсуждением методического пособия «Политическая история Урала», в начале 2002 г. приняла участие в IV Татищевских чтениях и в научной конференции, посвященной истории г. Екатеринбурга.

Проблемная группа «Развитие личности в системе непрерывного гуманитарного образования» (руководитель доцент А.Н. Глухова) совместно с проблемной группой «Философия и социология образования взрослых» (руководитель проф. Л.М. Андрюхина) в ноябре 2002 г. провела межведомственный семинар «Профилактика девиантных форм поведения молодежи в Свердловской области», в марте 2002 г. приняла участие в международной научно-практической конференции «Дети — наше будущее». Проблемная группа «Гуманитарное образование в технических вузах и средних профессиональных учебных заведениях» (руководитель проф. В.И. Кашперский) в декабре 2001 г. провела круглый стол: «Гуманитарная подготовка технических специалистов: новые реалии XXI в.»

Проблемная группа «Система непрерывного экономико-правового образования» (руководитель К.П. Стожко) в марте 2002 г. организовала круглый стол «Экономическое образование взрослых».

В течение 2001—2002 учебного года Межвузовским центром было опубликовано 3 учебных пособия: «Двадцать лекций по философии» (отв. ред. проф. Лойфман И.Я.). Серия «Философское образование». Вып. 20. Екатеринбург, 2001; И.Я. Лойфман «Дух диалектики (теоретико-методологические проблемы)». Екатеринбург 2001 г.; В.И. Кашперский «Лекции по философии науки и техники для аспирантов технических вузов». Екатеринбург, 2001 г. общим объемом 38 п.л., и 4 методических пособия: Логика. Методические

рекомендации по курсу для учителей гимназий, лицеев и общеобразовательных школ. Составитель Е.В.Любякина. Екатеринбург 2001 г.; История религии. Методические рекомендации по курсу для учителей гимназий, лицеев и общеобразовательных школ. Составитель Е.В.Любякина. Екатеринбург, 2001 г.; Основы психопедагогики (психологические основы педагогического процесса). Составитель А.Н.Глухова. Екатеринбург 2001 г.; Христианская теология. Составитель Д.В.Пивоваров. Екатеринбург 2002 г. общим объемом 4,2 п.л., 2 монографии: «Многообразие жанров философского дискурса». Коллективная монография (отв. ред. проф. В.И.Плотников). Серия «Философское образование». Вып. 18. Екатеринбург 2001 г.; К.П.Стожко «Экономическое сознание» (научный редактор проф. Н.Н.Целищев). Екатеринбург, 2002 г. общим объемом 43 п.л.; 3 сборника материалов конференций: «Развитие личности в системе непрерывного гуманитарного образования. Материалы научно-практической конференции (ответственные редакторы профессора И.Я.Лойфман и Н.Н.Целищев). Серия «Философское образование». Вып. 19. Екатеринбург, 2001 г.; «Культура и цивилизация». Материалы Всероссийской научной конференции (ответственный за выпуск проф. Н.Н.Целищев). Екатеринбург, 2001 г.; «Образование взрослых — ключ к XXI веку». Материалы межрегиональной научно-практической конференции (ответственная за выпуск проф. Л.М.Андрюхина). Екатеринбург, 2001 г. общим объемом 41,5 п.л.

Развитие материально-технической базы и финансовое обеспечение ИППК осуществляется за счет средств Уральской Ассоциации высшего гуманитарного и социально-политического образования, одним из учредителей которой является ИППК.

В 2001—2002 учебном году проведен ремонт в аудиториях и служебных помещениях Института, в частности полностью заменена отопительная система с установкой новых радиаторов, проведены электромонтажные работы, установка подвесных потолков и новых светильников и т.д.

За счет средств Ассоциации осуществляются командировки преподавателей, приобретение оборудования, бумаги, наглядных пособий и др.

Важным событием в жизни коллектива ИППК, как и в целом Уральского государственного университета им. А.М.Горького явилась государственная аттестация УрГУ и Института в ноябре 2002 г.

Государственная Аттестационная Комиссия Министерства образования Российской Федерации высоко оценила работу Университета и Института, которые были аттестованы на последующие 5 лет.

В свете рекомендаций ГАК и с учетом возросшей роли ИППК в гуманитарном образовании в регионе считаем необходимым:

1. Закрепить за ИППК при Уральском государственном университете статус федерально-регионального центра по гуманитарной переподготовке кадров разных категорий (преподавателей средних школ, колледжей и вузов, государственных служащих, журналистов, депутатов, профсоюзных работников, служащих банков, частных предприятий и др.)

2. Организовать на базе ИППК подготовку экспертов по лицензированию и аттестации высших учебных заведений в регионе.

3. Создать систему научно-методического обеспечения реализации федерально-региональной политики в области образования, подготовки и переподготовки кадров, предусмотрев

3.1. подготовку с учетом государственных образовательных стандартов учебников нового поколения по базовым дисциплинам социально-гуманитарного цикла;

3.2. постановку в системе гуманитарного образования разных уровней спецкурсов «Урал в отечественной истории», «Урал в отечественной культуре», «Урал в отечественной технике», «Проблемы социально-экономического развития Урала» и др., обеспечив указанные спецкурсы образовательными программами и учебно-методическими пособиями;

3.3. региональный мониторинг образовательных программ учебно-методических пособий нового поколения по гуманитарным и социальным наукам на предмет их соответствия государственным образовательным стандартам.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ И ПРИМЕЧАНИЯ

Н.С.Рыбаков. Регионализация образования как методологическая проблема

¹ См.: *Программа развития образования Псковской области (1996—1997 гг.) // Развитие образования Псковской области на 1996—2000 годы (Сборник целевых программ)*. Псков, 1996.

² Батлук О. В. Философия образования Сенеки: кризис Цицероновского идеала // *Вопр. философии*. 2001. № 1. С. 160; *его же*: Цицерон и философия образования в Древнем Риме // *Вопр. философии*. 2000. № 2.

³ См., напр.: *Новое качество образования*. Петрозаводск, 2001. С. 79—80.

⁴ См.: *Программа развития образования Псковской области (1996—1997 гг.)*. С. 9, 40. Описание параметров см., напр.: *Рыбаков Н.С., Рыбакова Н.А.* Духовность и образование // *Творчество и культура*. Екатеринбург, 1997.

⁵ Государство вынуждено участвовать в образовательном процессе, даже если бы оно этого не желало. Хороший тому пример — изменение отношения к образованию со стороны нынешнего российского государства, по крайней мере, на словах. В «Основных направлениях деятельности социально-экономической политики Правительства Российской Федерации на долгосрочную перспективу» в части, касающейся реформирования образования, говорится, что «Россия должна выбрать образовательный сектор в качестве приоритета», модернизация страны «опирается на модернизацию образования». Хорошо бы, если это было реально подкреплено еще и финансово самым основательным образом!

⁶ Евдокимова Е. Г., Петрова Г. Н. Личность в образовательном пространстве // *Личность в пространстве России*. Саратов, 2000. С. 167.

⁷ Гегель. Философская пропедевтика // *Гегель. Работы разных лет: В 2 т. Т. 2*. М., 1973. С. 61.

⁸ Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. М., 1988. С. 54.

⁹ Франк С.Л. Реальность и человек. СПб., 1997. С. 58—59.

¹⁰ Микешина Л. А. Герменевтические смыслы образования // *Философия образования*. М., 1996. С. 44.

¹¹ Гурджиев Г.И. Человек есть множественность // *Человек*. 1982. № 3. С. 47.

¹² Ильин И.А. Религиозный смысл философии. Три речи. 1914—1923 // *Ильин И. А. Собр. соч.: В 10 т. Т. 3*. М., 1994. С. 62.

¹³ Кутырев В. А. Духовность, экономизм и «после»: драма взаимодействия // *Вопр. философии*. 2001. № 8. С. 61. «Экономизм — это когда через призму рентабельности рассматривается практически все, что существует... Экономизм — социально институционализированный эгоизм» (Там же).

¹⁴ См.: Шелер М. Положение человека в космосе // Шелер М. Избранные произведения. М., 1994. Заметим, что идея ступеней бытия мира восходит своими истоками к Гегелю.

¹⁵ Лосев А.Ф. Диалектические основы математики // Лосев А.Ф. Хаос и структура. М., 1997. С. 41.

¹⁶ Бабушкин В.У. Философия духа (Опыт интенционального анализа). М., 1995. С. 32.

Л.М. Андрияшина. Национально-региональный компонент общего образования: Опыт Свердловской области

¹ См.: Нестеров В.В. Образование в Свердловской области: проблемы и решения. Екатеринбург, 2000.

**А.Г. Кислов Регионализация образования
как условие его программно-методического обновления**

¹ См., например, обсуждение проблемы приоритетности обязательного минимума содержания или требований к уровню подготовки выпускников в структуре государственного образовательного стандарта в: *Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования*. М., 2001.

² См.: Приказ Министерства образования Российской Федерации от 06.03.2001 г. № 834 «Об утверждении экспериментального Базисного учебного плана общеобразовательных учреждений Российской Федерации»

³ Рыжаков М.В. Государственный образовательный стандарт основного общего образования (теория и практика). М., 1999. С. 150.

⁴ Библер В.С. М.М.Бахтин, или Поэтика культуры. М., 1991. С. 73.

⁵ Там же. С. 123.

⁶ Куликов В.Б. Педагогическая антропология: истоки, направления, проблемы. Свердловск, 1988. С. 100.

⁷ Белухин Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики: Курс лекций. Ч.1. М.; Воронеж, 1996. С. 304.

⁸ Бубер М. Два образа веры. М., 1995. С. 231.

⁹ Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. М., 1991. С. 81.

¹⁰ Там же.

¹¹ См.: Музей и школа: Диалог в образовательном пространстве. Вып. 2. «Образ и мысль». СПб., 1997; Музей и школа: Диалог в образовательном пространстве. Вып. 6. Картины рассказывают истории: Программа «Образ и мысль». 1 класс: Метод. рекомендации. СПб., 2000; Музей и школа: Диалог в образовательном пространстве. Вып. 7. Вглядываясь — учимся: Программа «Образ и мысль». 2 класс: Методические рекомендации. СПб., 2000; Кислов А.Г. «Образ и мысль»: методология и методика образного мышления // Социально-гуманитарное образование в средней и высшей школе: методологические и методические проблемы: Материалы науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2000. С. 104—107; Кислов А. Г., Мельник Н. Б. «Образ и мысль» в Уральском регионе // Образование в Уральском регионе: научные основы развития: Тез.докл.науч.-практ.конф. Екатеринбург, 2000. С. 117—119; Кислов А.Г., Мельник Н.Б., Сыманюк Э.Э. «Образ и мысль»: методология и методика развития визуального мышления // Человек в современном обществе: социальная ориентированность образования: по материалам областных педагогических чтений. Краснотурьинск, 2000. С. 90—93.

¹² См.: См.: Липман М. Обучение с целью уменьшения насилия и развития миролюбия // Вопр. философии. 1995, № 2; Юлина Н.С. О педагогической методике обучения миролюбия М. Липмана // Там же; Дудина М.Н. Философия для детей: Курс для начальной школы. I ступень обучения. Екатеринбург, 1993; Дудина М.Н. Философия в классе: Урок-диалог. Екатеринбург, 1995.

¹³ См.: Лобок А.М. Вероятностное образование: екатеринбургский вариант // Школьные технологии. 1997. № 3; его же Вероятностное образование / Иное образование: региональные практики: Материалы научно-практической конференции «Образование и региональная политика». Ч. II. Екатеринбург, 1996. С. 5—84.

¹⁴ См.: Постановление Правительства Свердловской области от 31.08.1998 г. № 867-п «Об утверждении Государственного образовательного стандарта (национально-регионального компонента) образования в период детства,

основного общего и среднего (полного) общего образования Свердловской области».

О.Ю. Медведева. Культурная традиция в образовании

¹ Селезнева Е. Н. Проблемы трансформации культурных ценностей в модели образования и культурной политике // Социально-гуманитарное знание. 2001. № 1.

² Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 25.

³ Панарин А. Жизненный мир и агрессия рациональности // Вестник высшей школы. 2000. № 7. С. 4.

**И.Я. Мурзина. Образование как элемент формирования
регионального самосознания**

¹ Долженко О. В. Очерки по философии образования. М., 1995. С.63.

² Гершунский Б. С. Философия образования. М., 1998. С. 89.

³ Цит. по ст.: Шукина Т. А. Политика Канады в области культуры // США. Канада. 2000. № 9. С. 91.

⁴ О национализме как политическом проекте см. подробнее: Лурье С. В. Национализм, этничность, культура. Категории науки и историческая практика // Общественные науки и современность. 1999. № 4.

⁵ Невнимание к культуре как одной из социальных сфер жизни во многом следствие неартикулированного ощущения собственной культурной недостаточности региональных элит.

⁶ Программа развития системы образования Екатеринбурга на 2000—2003 годы. Екатеринбург., 2000. С. 54.

⁷ Сергунин А. А. Проблемы и возможности регионалистики // Полис. 1994. № 5. С. 150.

**Н.Г. Смирнова. Структурно-вариативная модель непрерывного
художественного образования: региональный подход**

¹ Тавризян Г. М. Проблема преемственности гуманистического идеала человека в условиях современной культуры // Вопр. философии. 1983. № 1. С. 74.

² Художественное воспитание подрастающего поколения: проблемы и перспективы. Новосибирск, 1989. Вып. 13.

**И.В.Коняхина. Структуры повседневности и искусство Урала
как база культурологического образования**

¹ Козинец Л. А. Каменная летопись города. Свердловск, 1989.

² См.: Закс Л. А. Художественное сознание. Свердловск, 1990.

³ См.: Еремеев А. Ф. Границы искусства. М., 1987.

**Т.В. Каныгина. Конкурсно-игровая программа по сказам П. П. Бажова
в системе дополнительного образования**

¹ Внешкольник. 2000. № 3.

**О.В.Коркунова. Региональные данные о ценностных ориентациях
студентов технического вуза**

¹ «Культура 2000—2005 гг.» // Культура. 2000. № 34. 7—13 сентября.

² «Культура 2000—2005 гг.» // Культура. 2000. № 45. 30 ноября — 6 декабря.

**В.А.Нуралин, К.П.Стожко, Л.Н.Шабатура, С.Б.Шакирова.
Проблемы традиции и преемственности в экономическом образовании**

¹ См.: Колесов В.Д. «Домострой» как памятник средневековой культуры // Домострой. СПб., 2000. С. 353.

² Федоров Н. Ф. Сочинения. М., 1982. С.165.

³ Тоффлер Э. Третья волна. М., 1999. С. 277.

⁴ Там же. С.165—166.

⁵ Подробнее о проблемах экономической интеграции см. в кн.: *Стожко К.П.* История экономики. Екатеринбург, 1998. С. 481—506.

⁶ См.: *Бурстин Д.* Американцы: Национальный опыт. М., 1993. С. 144.

⁷ *Виппер Б.Р.* Борьба течений в итальянском искусстве XVI в. М., 1956. С. 284.

⁸ См.: *Ясперс К.* Смысл и назначение истории. М., 1991.

В.С.Прядин, Н.В.Кузнецова. Современные технологии дистанционного обучения в системе высшего гуманитарного образования

¹ См.: *Куфельд В.* Конкурс в отечественные вузы растет // Независимая газета. 1999. № 181. 29 сентября.

² Новое, воистину, хорошо забытое старое. Первые опыты индивидуально-вариативного обучения мы находим еще в античном мире — у Сократа и Платона.

³ Дистанционное образование. 1999. № 5.

⁴ *Куфельд В.* Указ. соч.

⁵ Слайд-лекция — это лекция по какой-то части (модулю) предмета в виде голоса преподавателя, сопровождаемого текстовыми и графическими слайдами.

⁶ КТУТ — компьютерно-телевизионный учебный терминал: компьютерный прибор, в состав которого входит бытовой телевизор и компьютерная приставка; является рабочим учебным местом для проведения различных видов занятий с компьютерными программами.

⁷ КУТ — компьютерный учебный терминал, в состав которого входит компьютерная приставка и монитор.

СОДЕРЖАНИЕ

Рекомендации научно-практической конференции «Региональный компонент гуманитарного образования»	5
Рыбаков Н.С. Регионализация образования как методологическая проблема	7
Андрюхина Л.М. Национально-региональный компонент общего образования (опыт Свердловской области)	18
Кислов А.Г. Регионализация образования как условие его программно-методического обновления	25
Медведева О.Ю. Культурная традиция в образовании	36
Мурзина И.Я. Образование как элемент формирования регионального самосознания	41
Корнев И.Н., Поздняк С.Н. Региональное образование в контексте концепции геокультурного пространства	52
Едалина Н.А. Культура региона и региональный компонент образования	59
Смирнова Н.Г. Структурно-вариативная модель непрерывного художественного образования: региональный подход	62
Коняхина И.В. Структуры повседневности и искусство Урала как база культурологического образования	72
Каныгина Т.В. Конкурсно-игровая программа по сказам П.П.Бажова в системе дополнительного образования	79
Ромодина Л.В. Региональный аспект в музыкальном образовании: светское и духовное	86
Коркунова О.В. Региональные данные о ценностных ориентациях студентов технического вуза	89
Нуралин В.А., Стожко К.П., Шабатура Л.Н., Шакирова С.Б. Проблемы традиции и преемственности в экономическом образовании	95
Якушева Г.И. Региональный проект «Профессиональная подготовка специалистов по управлению персоналом»	100
Прядин В.С., Кузнецова Н.В. Современные технологии дистанционного обучения в системе высшего гуманитарного образования	107
Целищев Н.Н., Файзрахманова Ф.А. ИППК как региональный центр послевузовского образования	112
Библиографические ссылки и примечания	124